

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra psychologie



**Vnímání strachu u dětí**

**Perception of Anxiety by Infants**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vnímání strachu u dětí předškolního věku“ vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Nymburce dne 14. 7. 2009

.....  
Karla Zradičková Šafránková

## Poděkování

Ráda bych poděkovala především vedoucí mé práce PhDr. Simoně Horákové Hoskovcové, Ph.D. za její trpělivost při konzultování mé práce, za poskytnutí mnoha cenných připomínek a inspirativních námětů.

# Obsah

Teoretická část .....	8
1. Úvod .....	9
2. Strach – úvod do problematiky .....	11
3. Rozdíly v pojetí strachu a úzkosti .....	13
4. Obecně o emocích .....	16
4.1 Definice emocí .....	16
4.2 Teorie emocí a jejich vývoj .....	17
4.3 Emoční regulace .....	18
4.4 Vývoj emoční regulace .....	19
5. Charakteristika vývoje jednotlivých oblastí dítěte předškolního věku .....	21
5.1 Změny tělesné konstituce .....	21
5.2 Rozvoj motoriky .....	22
5.3 Rozvoj poznávacích procesů .....	22
5.4 Rozvoj emocí .....	27
6. Pojetí strachu a úzkosti v různých psychologických školách .....	30
6.1 Experimentální přístup .....	30
6.2 Vztahový přístup .....	30
6.3 Integrativní pojetí úzkosti a strachu v psychologii .....	31
6.4 Behaviorální přístupy .....	32
6.5 Teorie učení .....	33
6.6 Kognitivní přístup .....	35
6.7 Psychoanalýza a neopsychoanalytické teorie .....	35
7. Strach člověka v ontogenezi .....	39
7.1 Období před narozením, porod .....	41
7.2 Novorozenecké a batolecí období .....	41
7.3 Předškolní věk .....	45
7.4 Školní věk .....	49
7.5 Období dospívání, dospělost a stáří .....	50
7.5.1 Období dospívání .....	51
7.5.2 Období dospělosti a stáří .....	51
8. Specifika zvládání strachu u dětí .....	53
9. Role rodičů při předcházení a zvládání strachu .....	55
10. Psychofyziologie strachu .....	57
10.1 Vícetupňový popis emoce strachu .....	58
10.1.1 Psychická rovina .....	58
10.1.2 Mimická rovina .....	59
10.1.3 Vokalizace .....	60
10.1.4 Somatická rovina .....	60
10.1.5 Rovina chování .....	61
11. Shrnutí teoretické části .....	62
Empirická část .....	64
12. Definice výzkumného cíle .....	65
13. Výzkumné otázky .....	66
14. Design výzkumu .....	67
14.1 Typ výzkumu .....	67
14.2 Metody získávání dat .....	68
14.2.1 Polostrukturovaný rozhovor .....	68



14.2.2	Skupinový teploměr .....	70
14.2.3	OKresba na dané téma .....	71
14.2.4	Skupinové divadélko .....	72
14.3	Průběh výzkumu.....	73
14.4	Pasportizace vzorku .....	73
14.5	Omezení výzkumu .....	74
15.	Analýza dat.....	75
15.1	Typy strachu předškolních dětí .....	75
15.1.1	Obsahy strachů uvedené v rozhovorech s dětmi – čeho se bojí děti .....	76
15.1.2	Shrnutí výsledků analýz první otázky – čeho se bojí děti .....	80
15.1.3	Obsahy strachů uvedené v rozhovorech s dětmi – čeho se bojí dospělí .....	81
15.1.4	Shrnutí analýz otázky „Čeho si děti myslí, že se bojí dospělí?“ .....	84
15.1.5	Srovnání analýz výstupů první a druhé otázky .....	85
15.1.6	Obsahy strachů v kresbách.....	87
15.1.7	Srovnání analýzy kreseb a obsahů strachu v odpovědích .....	89
15.1.8	Analýza dat metody „Skupinový teploměr“ .....	90
15.1.9	Srovnání výsledků první části programu.....	93
15.1.10	Analýza dat „skupinového divadélka“ .....	95
16.	Diskuse.....	98
17.	Závěr .....	107
18.	Seznam použité literatury.....	108
19.	Shrnutí .....	113
20.	Přílohy .....	114

## **Anotace**

Strach patří nevyhnutelně k našemu životu. Provází nás od narození až do smrti. Ačkoli je strach vnímán povětšinou velice negativně, je pro člověka užitečným průvodcem a zcela přirozeným jevem.

Tématem naší diplomové práce je popsat způsob vnímání strachu u dětí předškolního věku a strategie zvládání situací, v nichž se mají se svým strachem utkat. Konkrétně sledujeme, čeho se dnešní děti předškolního věku bojí a na čem jsou založeny strategie, které napomáhají s emocí strachu úspěšně bojovat.

Diplomová práce má dvě hlavní části. V teoretické části se snažíme o vymezení pojmů strach a s ním souvisejícího úzkost, věnujeme se také pojetí této emoce v různých psychologických školách, popisujeme emoci strachu v ontogenezi jedince. Krátce se zastavujeme také u emoční regulace a copingových strategií. V empirické části pak rozebíráme výsledky jednotlivých námi zvolených metod a dáváme je do vzájemné souvislosti.

Pro zjištění výše uvedených cílů jsme sestavili skupinový program, který se skládal z několika na sebe navazujících úkolů. Do programu jsme zahrnuli krátký polostrukturovaný rozhovor s dětmi, metodu „skupinový teploměr“, kresbu na zadané téma a „skupinové divadélko“. Prováděli jsme kvalitativní a kvantitativní analýzu dat a zjištěné výstupy jsme porovnávali mezi sebou.

Pracovali jsme s dětmi předškolního věku, celkem se jednalo o 88 respondentů navštěvujících mateřskou školu. Sběr dat probíhal v průběhu druhé poloviny roku 2008 a první poloviny roku 2009.

## **Abstract**

Feelings of fear inevitably belong to our lives – they accompany us from birth up to death. Although fear is generally perceived highly negatively, it is a human's helpful companion, and an utterly natural phenomenon.

This thesis deals with description of principles of fear perception of pre-school children and strategies of coping with situations, in which these children have to face their fears. In particular we observe what are today's pre-school children afraid of, and what are the strategies which help to successfully cope with their fears based on.

This thesis consists of two sections. In the theoretical section, we aim to define the concepts of fear and of the closely related anxiety. We also deal with concepts of this emotion according to various psychological schools, and we describe the relation of fear emotion to individual ontogeny. We as well briefly mention regulation of emotions and coping strategies. In the empirical section, we analyze results of employed methods, and find mutual relations between them.

For the purpose of accomplishment of the above mentioned objectives, we have developed a group program, consisting of several consecutive tasks. The program comprises of a short semi-structured interview, the “group thermometer” method, drawing on designated subject matter and “group acting”. We have carried out qualitative and quantitative data analysis and compared the acquired results.

We have been working with pre-school aged children; in total, 88 respondents attending kindergarten were examined. The data collection took place during the second half year of 2008 and the first half year of 2009.

## **Teoretická část**

# 1. Úvod

V naší diplomové práci se zabýváme vnímáním strachu u dětí předškolního věku a strategiemi, které děti používají při řešení situací, když jsou strachu vystaveny. Toto téma přinesla má praxe v pedagogicko-psychologické poradně, kde již několik let působím. Moji klientelu představují zejména jedinci v období před započatím školní docházky a jejich rodiče. Často je jak při vyšetření školní zralosti, tak i v samostatných konzultacích, setkávám s problematikou strachu u dětí. Rodiče nevědí, jak s dětmi o strachu hovořit, jak se zachovat, když se jejich dítě bojí, často se ptají, zda je ten či onen typ strachu běžný, „normální“.

Moji klienti mne motivovali k e snaze zjistit, jaké konkrétní objekty strachu jsou pro děti v dnešní době významné a zda se liší od objektů strachu, které uvádí na toto téma odborná literatura. Výsledky, který výzkum přinese, mohou být zajímavé jak pro širší odbornou veřejnost, tak i pro rodiče, kteří chtějí lépe porozumět svým dětem.

Respondenty našeho výzkumného vzorku tvoří, jak jsem již výše zmínila, jedinci předškolního věku. Zaujalo nás, že žádný podobný výzkum na toto téma je nám nepodařilo nalézt, jedná se tedy patrně o oblast méně probádanou. Máme na mysli oblast vnímání strachu u dětí v předškolním věku v dnešní době; výzkumy strachu jako takového mají své kořeny hluboko v historii.

Zabýváme se strachem normálním, přirozeným, který je součástí našeho života a představuje pro nás nezbytného pomocníka od narození až do smrti. Patologické formy strachu nejsou předmětem naší diplomové práce.

V teoretické části se pokoušíme o teoretické vymezení pojmů strach a úzkost, pojednáváme také obecně o emocích, krátce se dotkneme také problematiky emoční regulace. Za důležité považujeme popsat pojetí strachu v různých psychologických školách, významnou kapitolou je také pojednání o tzv. vývojových typech strachu jedinců od narození do smrti. Nezbytnou součástí teoretické části práce je také přiblížení důležitých vývojových aspektů dítěte předškolního věku.

V empirické části diplomové práce se pomocí dvou hlavních výzkumných otázek pokoušíme zjistit, jaké jsou konkrétní podoby strachů u předškolních dětí našeho vzorku a jaké zvládací strategie děti používají.

Pro potřeby naší diplomové práce jsme si vytvořili skupinový program s několika typy úkolů. Byl jimi krátký polostrukturovaný rozhovor, metoda „skupinový teploměr“, kresba na dané téma a „skupinové divadélko“.

Data, která jsme nasbírali prostřednictvím těchto metod jsme kvalitativně a kvantitativně analyzovali a navzájem porovnávali. Výsledky jsou aplikovatelné pouze na děti naší výzkumné skupiny, jednalo se nám spíše o hloubkovou sondu do této problematiky, nežli o zjištění daných výzkumných otázek platných pro celou populaci.

## 2. Strach – úvod do problematiky

Strach patří nevyhnutelně k našemu životu. Provází nás od narození, někteří autoři hovoří dokonce o prožitcích strachu v prenatálním vývoji (např. Vymětal, 2004), až do smrti. V dějinách lidstva se setkáváme se stále novými pokusy, jak strach zvládnout, zmenšit, překonat. S vývojem lidstva se vyskytují stále nové a nové formy strachů a mnohé z těch, které provázely naše předky, naši generaci již netrápí. Dnes už nemáme strach ze zatmění Slunce nebo dalších přírodních úkazů, které byly pro naše předky nevysvětlitelné. Bojíme se však různých nebezpečných typů nákaz, dopravních nehod, stárí. Programy v televizi nás dennodenně zahlcují různými typy katastrofických zpráv, zahlcují nás přemírou filmů, ve kterých převládá násilí a agresivita. V dnešní přetechizované době je téměř samozřejmostí, že každá rodina má doma počítač s přístupem na internet. Díky internetu máme možnost získat nejnovější informace různého charakteru z různých koutů světa. Ne však jenom my, ale také naše děti. Každodenně předkládané zlo může u dětí časem ztratit svoji hrůznost, a to zejména tehdy, nechají-li rodiče dítě bez povšimnutí sledovat nevhodné typy televizních pořadů či prohlížet nevhodné internetové stránky.

Ačkoli je strach vnímán povětšinou velice negativně (opomineme-li vyhledávání situací, které nám strach vědomě nahánějí, jako např. různé adrenalinové sporty, nebo strašidelný film), je pro člověka užitečným průvodcem a zcela přirozeným jevem. Dá se předpokládat, že beze strachu by lidstvo jako druh nepřežilo (Auger, 1998). Abychom to pochopili, stačí si uvědomit, jakou roli hraje strach v evoluci. Strach varuje před nebezpečím, vyvolává v nás takové fyziologické reakce, které nám přikazují buď utéct, nebo zaútočit. Jinými slovy lze říci, že strach je vrozený obranný mechanismus, který je vlastní všem živým organismům včetně člověka. Při jeho studiu se potvrzuje, že je určen již v rovině instinktivní, jako je např. instinkt sebezáchovy (Prokopius, Šulista, 2007).

Strach existuje nezávisle na kultuře a stupni vývoje národa nebo jednotlivce. Podle Šulisty (Prokopius, Šulista, 2007) se nezměnily ani metody boje se strachem. Namísto obětí a magických kouzel dnes nastupují moderní, strach zastírající prostředky. Strach nám ale zůstal. Novou možnost zpracování strachu přinesla psychoterapie ve svých různých formách, která se snaží odhalit historii strachu u daného individua, zkoumá jeho souvislosti s konkrétními rodinnými podmínkami a umožňuje konfrontaci se strachem s cílem plodně jej zpracovat.

Tato úroveň, kterou zde zmiňuji, je však již patologickou formou strachu, která jedinci brání ve zdravém zvládnání přirozené každodenní zátěže a působí ve smyslu oslabení a destrukce.

Kromě této formy však existuje normální strach, jehož různé formy doprovázejí určitá vývojová období. Tyto strachy jsou většinou uměřené požadavkům situace a jsou-li úspěšně zvládnuty, po určité době sami mizí.

Rozmanité reakce strachu mají základ v sociální podstatě určitého člověka a projevují se jako nejrozumnější reakce na situace ohrožení a podněty z vnějšího prostředí. Různí lidé reagují na nebezpečné situace různým způsobem, a to jak do druhu reakce, tak i do intenzity (Vymětal, 1979). Roli zde hrají jednak temperamentové faktory, rodina a instituce, které mám poskytují vzdělání. Člověk se v důsledku cíleného vedení, výchovy a společenské zkušenosti učí zvládat situace strachu. Stává se proti strachu odolnější a určitými metodami činnosti a tréninkem v zátěžových situacích dokáže silně ovlivňovat intenzitu, délku trvání a hloubku reakce strachu (Prokopius, Šulista, 2007).

Strach a jemu podobná úzkost (viz níže) provázejí moderního člověka každý den. Množí se podněty, které v nás strach vyvolávají. Naše děti nemají jen pro dětství typický strach, některé formy strach jim vštěpují také jejich rodiče, popřípadě jiní vychovatelé. Děti mají strach, že v mateřské škole nenakreslí pěkný obrázek, že se nezavděčí rodiči, že ve škole neobstojí v konkurenci druhých dětí. Bojí se také, že se jejich rodiče rozvedou, že ztloustnou, že si nenajdou dobrou práci.

Podle mého názoru je dobré děti učit samostatnosti, zbavovat je strachu z neznámého, na druhé straně je důležité respektovat jejich přirozený, zdravý, strach, který by se nikdy neměl stát terčem výsměchu a pohrdání dospělého. Není snadné pomáhat dětem zbavit se úzkosti, protože zdaleka ne vždy ji vyjadřují slovy. Často nám dítě nepoví, čeho se bojí. Jejich snahy upozornit na to, že není něco v pořádku, se mohou promítnout do různých typů neobvyklého chování. Zde hraje velkou roli již výše zmiňovaný temperament. Některé děti jsou zvýšeně aktivní, snaží se svým chováním znepokojit okolí, jiné se naopak stáhnou do sebe.

Strach, který mají naše děti, je stejného řádu, jako byl náš vlastní. K němu však přibývá mnoho dalších věcí, které nahánějí strach. Neklid generaci od generace vzrůstá (Bacus, 2007). Děti nasávají celkovou atmosféru, ve které žijí. K tomu přibývá více nebo méně napjatá a stresující situace, která panuje doma. Když je úzkostný, vystrašený rodič, bude s největší pravděpodobností úzkostné a vystrašené také jeho dítě.

A jaké je řešení? Je důležité, aby rodiče přistupovali ke svým dětem citlivě, s láskou a porozuměním, s cílem vychovat dítě tak, aby si věřilo, aby mělo co možná nejzdravější sebevědomí. Dítě empatickým přístupem rodiče dokáže postupně čelit vlastnímu strachu, přizpůsobovat se novým situacím, zvládat svou úzkost. Nejde o to, aby se dítě svého strachu zbavilo úplně, nesmí mu však dovolit, aby jej ovládl úplně.



### 3. Rozdíly v pojetí strachu a úzkosti

Považujeme za důležité nejprve terminologicky ujasnit oba výše zmíněné pojmy a charakterizovat naše pojetí úzkosti a strachu, neboť prozatím mezi nimi neexistuje jednoznačné rozlišení. Jak níže zmiňujeme, někteří autoři oba termíny ztotožňují, jsou však také ti, co mezi nimi rozlišují.

Mezi pojmy strach a úzkost není přesně vymezená hranice a jejich používání je věcí zvyku a konvence. Úzkost bývá uváděna do souvislosti se strachem, ale na rozdíl od něho je bezpředmětná, vágní, nespecifická. Někdy bývá rozlišováno mezi strachem reálným (pochopitelným), který má dítě například z písemné práce, na kterou se nepřipravilo a nereálným strachem (nepřiměřeným, iracionálním), který školák prožívá, přestože se na písemnou práci dobře a svědomitě připravoval (Vymětal, 2004).

Úzkost a strach bývají tedy jinými slovy obecně spojovány s pocitem ohrožení jedince. Řada autorů jako Matějček (1997), Vymětal (2004), Stuchlíková (2002) a další je chápe jako adaptační mechanismy, které se evolučně vyvinuly jako emoce signalizující nebezpečí a sloužící tak jedinci k přežití.

Další autoři, jako například A.T. Beck (2005) však tato tvrzení zpochybňují. Vychází z předpokladu, že evolučně podmíněné druhy strachu, které signalizovaly jedinci ohrožení, ztratily s fylogenetickým vývojem svoji funkci, protože v dnešním světě se již nevyskytují. Jedinec je dnes podle tohoto autora ohrožován zcela jinými situacemi. Dalším důvodem ke zpochybnění je fakt, že strach i úzkost jsou účelné pouze do jisté míry. Dosáhnou-li však vysoké intenzity a jedinec je jimi zahlcen, přestává být schopen se kontrolovat a strach ztrácí svoji adaptační funkci a stává se dezorganizující. Jak jsem již výše zmínila, úzkost a strach lze od sebe odlišit jen obtížně. Mají totiž mnoho společného. Můžeme zmínit například jejich totožné behaviorální, fyziologické nebo prožitkové aspekty. V obou případech jde o emocionální stavy, které jsou povětšinou vnímány jako nepříjemné. Jsou provázeny charakteristickými tělesnými změnami a manifestním narušením probíhající činnosti.

Jedním z významných autorů, kteří se zabývají úzkostí a její terapií, je J. Praško. Ten definuje úzkost jako nepříjemný emoční stav, jehož příčinu není možné přesněji definovat. Jde o pocit, jako by se mělo něco ohrožujícího stát, ale postižený si neuvědomuje, co by to vlastně mělo být. Přitom je ve stavu připravenosti na nebezpečí. Strach pak tento autor definuje jako emoční a fyziologickou reakci na konkrétní nebezpečí (Praško, 2005).

Stuchlíková (2002) je toho názoru, že strach bývá často definován jako emocionální stav vynikající v přítomnosti nebo očekávání nebezpečného, ohrožujícího podnětu. Následuje subjektivní prožitek extrémního zklidnění, touha uniknout nebo podnět zneškodnit útokem. Strach je podle Stuchlíkové (2002) také důležitým motivátorem a zdrojem konstruktivní energie, je přirozenou a užitečnou emocí. Naproti tomu úzkost definuje jako difúzní trvalý pocit ohrožení, kdy prožívající není schopen přesně říci, co konkrétního ho ohrožuje.

O. Kondáš (1977) zmiňuje pojem *anxieta* neboli úzkost jako alternativní k pojmu strach. Důvodem je větší metodologické opodstatnění. Úzkost podle něj vyvolává nějaký podnět, situace, objekt, anebo spontánně vybavené asociace, původně nějak spojené se situací, která strach vyvolávala. Tyto podněty mohou působit jako následek generalizace původního podnětu strachu, a to na základě učení, podmiňování. Jakákoli část nebo znak původní situace strachu se může stát klíčem, který je podnětem úzkosti a subjekt pak není schopný identifikovat ten podnět, který ji vyvolal.

H. J. Eysenck (1975; in Macek, Smékal, 2002) chápe úzkost jako podmíněnou reakci strachu, jejíž síla závisí na stupni emocionality nebo sklonu ke strachu, který determinuje sílu nepodmíněných podnětů, a na síle podmiňování, která ovlivňuje vazbu mezi podmíněnými a nepodmíněnými podněty.

Úzkost do souvislosti se strachem dává také S. Freud (1936). Termín úzkost vnesl do psychologie koncem minulého století při popisu úzkostných neuróz. Rozlišil jednak úzkost objektivní – strach, jednak neurotickou úzkost, která buď přichází z vnějšího světa, nebo ze světa vnitřního. Tehdy má podobu potlačených impulsů.

Strach se většinou definuje jako nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení.

Jak ve své knize uvádí S. Drvota (1971) úzkost je nepříjemný emoční stav, doprovázený předtuchou nejasného nebezpečí, tedy předtuchou hrozby, kterou subjekt není schopen přesně pojmut. Úzkost se týká těžce objektivizovatelných vnitřních předpokladů pocitu jistoty, proto jsou pro ni charakteristické obavy z vlastní bezmocnosti a ztráty integrity vlastní osobnosti.

Kromě úzkosti můžeme hovořit také o úzkostnosti. Vymětal (2004) ji chápe jako trvalejší rys osobnosti, který je podle něj konstituční povahy a je z větší míry vrozený. Vyšší či nižší úzkostnost vytváří pohotovost prožívat, myslet a chovat se způsobem, jenž z úzkostnosti jedince vychází. Konkrétní projevy úzkostnosti jsou však do značné míry naučené, tudíž i

prostředím a námi samotnými ovlivnitelné. Naučený je podle autora zvláště způsob, jak určitou situaci vyhodnotíme.

Je zřejmé, že úzkost a strach od sebe nelze přesně oddělit, protože se vzájemně podmiňují a splývají spolu. Výše jsme uvedli, že mezi těmito pojmy není přesně vymezená hranice a jejich používání je věcí zvyku a konvence. V naší práci se ztotožňujeme s myšlenkami autorů, kteří zdůrazňují značný překryv a nejednoznačnost ve vymezení pojmů strachu a úzkosti. Ani my nebudeme klást mezi nimi ostrý předěl.

## 4. Obecně o emocích

### 4.1 Definice emocí

Strach a úzkost jsou nejčastěji studovanými emocemi. V této kapitole se pokusíme definovat a vysvětlit, co jsou to emoce a jak se je různí autoři pokoušejí definovat.

Částečně pod vlivem známého eseje W. Jamese s názvem „Co je to emoce?“ věnovali psychologové zabývající se emocemi velkou pozornost odpovědi na tuto otázku, jelikož emoce poskytují jádro individuální kontinuity v průběhu životního cyklu jedince, považujeme odpověď na tuto otázku za důležitou (Stuchlíková, 2002).

Z evolučního hlediska emoce, podobně jako řada našich fyziologických vlastností a psychických procesů, reprezentují v čase ověřené řešení problémů adaptace. Emoce patrně vznikly proto, že efektivně koordinují odlišné systémy reakce. Na mysli máme především systém fyziologický, prožitkový a výrazový.

Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Citlivost emocí na změny v osobních a situačních okolnostech se odráží v tom, že bez zjevných změn v objektivních okolnostech se emoce sama může proměňovat. V jedné situaci může být daná emoce vzbuzena, ale v jiné, stejně typické situaci nikoli. Složitost emocí je dále zesílena tím, že každá jednotlivá emoce se projevuje v celé řadě forem. Existuje například mnoho typů lásky, smutku, strachu a dalších forem emoce (Stuchlíková, 2002)

Podle tradičních přístupů v psychologii pohlíží různí autoři na emoce dle odlišných hledisek, věnují pozornost vždy odlišným stránkám emocí. Např. Damasio se snaží o uvedení rozdílů mezi pocitem a emocí. Emoce chápe jako pozorovatelné v různých projevech jedince, kdežto pocity považuje za skryté mentální reprezentace. Emoce připisuje tělu a pocity vědomí. O emocích hovoří tento autor jako o podkladu pocitů a části základních mechanismů životních regulací (Damasio, 2004).

Kagan se shoduje s Damasiem v termínu pocit, který ztotožňuje s uvědoměním. Změnu stavu, která dosáhla vědomí a kterou Damasio označuje jako emoci, nazývá Kagan vnitřním napětím. Kagan emocí nazývá proces ve všech jeho složkách, které obsahuje, tedy nejen stav vnitřního napětí, ale také chování a subjektivní prožívání (Kagan, 2001).

Podle Kagana, abychom mohli hovořit o nějaké emoci, musíme ji popsat ve třech základních složkách. Jedná se podle jeho názoru o složku introspektivní (pocitovou), extrospektivní (pozorované chování) a fyziologickou.

Skinner pak emoci definoval pod vlivem behaviorálního přístupu jako predispozici určité osoby chovat se určitým způsobem v určitém čase (Stuchlíková, 2002).

Shrme-li výše uvedené poznatky, docházíme k závěru, že existuje bezpočet různých definic emoce právě podle toho, jakou stránku popisují. Jelikož je emoce komplexním a složitým jevem, jak jsme se již zmínili dříve, nelze jednoznačně stanovit obecnou definici. Definice emocí vyplývají právě z různorodosti poznatků a pohledů. Podle našeho názoru tato problematika přesahuje obsah naší diplomové práce, ponecháme tedy jednotlivé pohledy psychologických škol na emoce stranou, zaměříme se blíže pouze na ty teorie, které se zabývají fyziologií emocí (viz níže).

## **4.2 Teorie emocí a jejich vývoj**

Na počátku se budeme věnovat obecným teoriím emocí, které se zabývají fyziologií emocí, poté se blíže zaměříme na oblast sledované emoce strachu (viz níže).

Jednou z prvních a pro další vývoj významnou teorií emocí byla James – Langova teorie, která pojímala emoce jako důsledek fyziologických procesů. James – Langova teorie definuje emoce jako percepci fyziologických reakcí vyvolaných naším uvědoměním si událostí nebo podnětů v okolí (Solomon, 2003).

Podle Jamese (Solomon, 2003) není emoce ničím jiným než uvědoměním si neúmyslné instinktivní fyziologické změny. James považuje emoci za kauzální důsledek události. Podle jeho teorie například nepláčeme, protože jsme smutní, ale jsme smutní, protože pláčeme. Pláč je důsledkem fyziologické změny vyvolané vnější událostí.

Tuto teorii se pokusil ve 20. letech 20. století vyvrátit Walter Cannon (Atkinson, 2003). Ten se při zkoumání příčinných souvislostí emocí zaměřil na centrální část nervového systému – na mozek. Vyslovuje tzv. centrální diencefalickou teorii emocí, v níž dominantní roli sehrávají hypotalamické mechanismy (Kulišťák, 2003).

V současné době jsou tyto teorie z velké části překonány, některé aspekty zůstávají platné dodnes. Cannonův přínos spočíval zejména v upozornění na zapojení různých mozkových struktur v průběhu emocionálních procesů, James – Langova teorie uvědomění si emocí na podkladě pozorovatelných tělesných změn nevysvětluje vznik emočních prožitků v celé šíři, jak předpokládali jiní autoři, avšak dotváří obraz emočního prožitku, zejména co se týče intenzity. Dá se říci, že základním přínosem těchto prvních teorií bylo upozornění na problematiku vztahů mezi kognicí, emocemi a tělesnými procesy (Stuchlíková, 2002).

Dalším velkým posunem v neurofyzilogii emocí byla Papezova – Leanova teorie, která zdůrazňuje činnost limbického systému jako jednoho z nejsložitějších integračních systémů mozku. Mezi základní struktury tohoto systému patří jednak některé části mozkové kůry, jednak některé podkorové oblasti (Michalčáková, 2007).

### **4.3 Emoční regulace**

Jelikož se ve své diplomové práci zabýváme nejen emocí strachu u dětí předškolního věku, ale také způsoby, jakými děti strach zvládají, budeme se krátce věnovat také emoční regulaci. Nejprve se zastavíme u některých definic emoční regulace, poté se zastavíme u vývoje emoční regulace a jejích specifických u dětí.

Dle A.M. Rydellové (2003) je emoční regulace chápána jako úspěšné řízení emočního vybuzení k bezpečnému a efektivnímu sociálnímu fungování. Vypovídá také o procesech na fyziologické, kognitivní a behaviorální úrovni.

I. Stuchlíková (2002) uvádí, že emoční regulace se vztahuje k procesům, kterými jedinec ovlivňuje to, jaké emoce má a jak je prožívá a vyjadřuje.

Z hlediska definice emoční regulace je nutné zmínit, že emoční regulace zahrnuje jak snižování, tak i udržování či zvyšování intenzity emocí. Mezi jednotlivými emocemi mohou tak být díky emoční regulaci významné rozdíly. Jedná se v podstatě o kontinuum procesů od neuvědomovaných až po vědomé.

Podřízeným pojmem k emoční regulaci je coping. Liší se svým primárním zaměřením na snížení intenzity negativní emoce. Jedná se spíše o změnu nálady, která se zaměřuje více na změnu emočního prožívání než na změnu chování.

Dle Lazaruse a Folkmanové je coping definován jako soubor kognitivních a behaviorálních snažení zaměřených na zvládnutí, redukci nebo tolerování vnitřních nebo vnějších požadavků, které ohrožují nebo zvyšují zdroje individua (Lazarus, Folkman, 1976; in Medved'ová 1995). M. Vágnerová (2005) považuje za důležité kritérium, kterým je coping odlišován od jiných způsobů vyrovnávání se se zátěží fakt, že probíhá vědomě. Vágnerová považuje coping za vědomou volbu určité strategie. Tato volba podle ní záleží na hodnocení dané situace a na posouzení vlastních možností. Rozlišuje coping zaměřený na řešení problému a coping zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody, což spočívá ve změně postoje, v nalezení dostupné a přitom vyhovující interpretace a z toho vyplývajícího přístupu k řešení problémové situace.

Mezi reakce, které nejsou na rozdíl od copingu plně uvědomované, pak dle Vágnerové (2005) patří popření, potlačení a vytěsnění, fantazie, racionalizace, sublimace, regrese, identifikace, substituce, projekce a rezignace.

Dle L. Medved'ové (1995) jsou procesy zvládání ovlivňovány dvěma faktory. Jednak se do něj promítají osobní zdroje, neboli vlastnosti osobnosti, lokalizace kontroly, odolnost, u dětí mezi ně počítáme také vulnerabilitu, úzkostnost, sebepojetí a kognitivní strukturu. Druhým faktorem je prostředí, charakterizované zejména sociální sítí jedince.

#### **4.4 Vývoj emoční regulace**

Prozatím není jasné, do jaké míry je dovednost regulace jedné emoce přenosná na postupy regulace emoce jiné. Kapacita pro emoční regulaci je s největší pravděpodobností dispoziční a je otázkou, v jakém rozsahu se tyto dovednosti vytvářejí jako výsledek temperamentových predispozic nebo jako výsledek socializace. Dá se předpokládat, že způsob, jakým bude jedinec emoce regulovat, je velmi individuální (Barešová, 2007).

Obecně je míra schopnosti regulovat emoce dle M. Vágnerové (2005) závislá na genetických předpokladech, kam patří celková stabilita organismu, emoční vyrovnanost, flexibilita reagování na různé situace, schopnost relaxovat, rychle se zotavit atd. Dále je závislá na učení, individuálních zkušenostech a sociální normě.

I. Stuchlíková (2002) upozorňuje, že vývoj emoční regulace je mimo jiné ovlivněn také pohlavím dítěte. Je toho názoru, že už od raného dětství dostávají děti v závislosti na pohlaví odlišné informace o tom, jaké typy emoční exprese jsou u nich v sociálním kontaktu přijatelné.

Dle téže autorky bylo z hlediska vývojové psychologie klíčovým objevem zjištění temperamentových rozdílů v prožívání emocí a emoční regulaci. Některé děti mají nižší práh pro pozitivní nebo negativní afekt. Některé děti mají naopak lepší kapacitu emoční regulace. Stuchlíková dále uvádí, že struktury ve frontálních lalocích, které umožňují emoční regulaci, jsou u malého dítěte vyvinuty zhruba ve věku devíti měsíců a zhruba do šesti let si dítě vytvoří velmi sofistikovaný repertoár emoční regulace. Děti tak postupně získávají znalosti o příčinách a následcích situací vyvolávajících emoce. Soustředí se na charakteristické kvality situace vyvolávající emoci a na individuální projevy emocí, ať už se jedná o ně samotné, vrstevníky nebo rodiče (Stuchlíková, 2002).

Pokud jsou projevy emocí rozporné, děti se řídí především výrazem obličeje, ale postupně začínají být schopné spojit dohromady i dvě nálady. Pokud vyjádření emocí chybí, řídí se děti tím, jakou emoci dle jejich zkušenosti situace vyvolává (Denhamová, 1988; in Barešová, 2007).

Dle Denhamové (Denhamová, 1988; in Barešová, 2007) se dítě učí interpretovat nejprve emoce vyjadřující štěstí, potom smutek a nakonec vztek a strach. Tato schopnost rozpoznávat emoce je podle ní výrazně ovlivněna také vývojem jazykových schopností.

Důležitou roli během vývoje dítěte hrají rodiče nebo jiné pečující osoby a jejich vztahy. Dle V. Vavrdu (2005) je důležité, aby byli rodiče schopní interpretovat afektivní projevy dítěte. Takoví rodiče jsou pak také schopni rozpoznat, co dítě prožívá a reagují na jeho emoční projevy interaktivním chováním regulujícím afektivní stav. V situaci, kdy rodiče zrcadlí afekt dítěte, informují ho o tom, co prožívá. Tím mu umožňují vytvořit sekundární reprezentace spojené a primárními reprezentacemi afektů, které umožňují kognitivní zpracování a atribuci významu daných emočních stavů.



## **5. Charakteristika vývoje jednotlivých oblastí dítěte předškolního věku**

Dítě předškolního věku (konkrétně ve věku 5 až 6 let) a jeho vnímání strachu a úzkosti představuje předmět zkoumání naší diplomové práce. Dříve než se budeme věnovat detailně této problematice, rádi bychom pro úplnost uvedly stručnou charakteristiku vývojového období předškolního. V této kapitole se pokusíme o obecnější charakteristiku dané etapy vývoje dítěte, později se budeme v dalších kapitolách věnovat specifiku vývoje a vnímání strachu u dětí předškolního věku a strategiím zvládání strachu, které jsou pro toto období typické.

V širokém slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození až do vstupu do školy (Langmeier, Krejčířová, 1998). V užším slova smyslu se za předškolní věk považuje období od třech let věku dítěte až do období počátku školní docházky, za které se nejčastěji považuje hranice šesti let. Konec však není určen fyzickým věkem, ale sociálně, to znamená nástupem dítěte do základní školy. Charakteristickým znakem pro toto období je rozvoj pohybové aktivity a intenzivního smyslového a citového vnímání. Formují se základy osobnosti, první projevy sebeuvědomování, zrychluje se proces osamostatňování. Velký zásah do života dítěte je vstup do mateřské školy.

My bychom se v této kapitole chtěli dotknout klíčových charakteristik tohoto věkového období a více se zaměřit na ty jeho aspekty, které úzce souvisí s naší diplomovou prací – na emoční vývoj a vývoj kognitivních schopností předškoláka.

### **5.1 Změny tělesné konstituce**

V tomto období dítěte se mění tělesná konstituce. Dítě v tomto věku vyrostne průměrně o 5-7 centimetrů, hmotnost na konci období 20-22kg, prodlužují se horní i dolní končetiny, pokračuje osifikace kostry, dokončuje se prořezávání mléčných zubů. Začíná se vyhraňovat stranová orientace, tzv. lateralita.

## 5.2 Rozvoj motoriky

Jemnou motoriku rozvíjí dítě mimo jiné v kresbě, mimo jiné se zde také odráží rozumový růst dítěte.

Třileté dítě dokáže napodobit různý směr čáry (vertikální, horizontální, kruhové). Kresba ještě připomíná čmáranice, které dítě pojmenovává, výtvar se předmětu nepodobá. Čtyřleté dítě již ovládá kresbu křížku, postava má podobu „tzv.hlavonožce“ (Vágnerová, 2000), neboť nejdůležitější částí, na kterou se kresba zaměřuje, je hlava, na kterou zdola nasedají končetiny. Pětileté dítě je schopno napodobit čtverec, kresba již odpovídá stanovené představě, je detailnější, ukazuje lepší motorickou koordinaci. Postava má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos. Paže jsou dosud znázorňovány pouhými čarami a jsou spíše nahodilé. U šestiletého dítěte by kresba měla odpovídat požadavkům pro vstup do školy (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Co se týče hrubé motoriky, ta se neustále zlepšuje a zdokonaluje. Lepší je zejména pohybová koordinace, větší hbitost a elegance pohybů. Pohyb je nejpřirozenější potřebou dítěte. Chodí, běhá, zvládá chůzi do schodů, ze schodů bez držení. Dokáže skákat, lézt po žebříku, seskočit z nízké lavičky, stát déle na jedné noze. Zručnost se projevuje i v jeho soběstačnosti, zvládá svlékání, převlékání, obouvání, umývání rukou, atd. V období od třetího roku života se mění chování dítěte, dochází k harmonickému sladění pohybů.

Dochází k novému sociálnímu zařazení dítěte, v projevech chování se umocňují klady i záporny, diferencuje se funkčnost a zralost centrální nervové soustavy.

## 5.3 Rozvoj poznávacích procesů

Poznávací procesy se vyvíjejí velmi intenzivně. Chování je odrazem výchovy v rodině. Mateřská škola má velký význam pro rozvoj osobnosti dítěte, ale těžiště spočívá na rodině. Výchovný přístup by měl respektovat individualitu dítěte a jeho schopnosti.

Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. Hlavní potřebou dítěte je aktivita, iniciativa (Erikson, 1963). Proto je základním úkolem tuto aktivitu rozvíjet a regulovat. Protipólem iniciativy je pocit viny. Iniciativa přidává k autonomii kvalitu podnikání, plánování a zdolání úkolu s cílem být aktivní. Nebezpečí stadia je v pocitu viny nad zamýšlenými i skutečnými cíly, a to bez ohledu na to, zda nás druzí vidí, nebo ne. Tímto způsobem se vyvíjí lidské svědomí. Zde můžeme hledat souvislost se strachem dítěte s trestu.

U dítěte se v prvních letech života zakládají morální hodnoty, velký vliv na jejich správný vývoj mají bezpochyby osoby, které o dítě pečují. Dítě, které v tomto období neuposlechne příkaz (za předpokladu, že jsou u něj adekvátně rozvinuty základy svědomí) riskuje, že jej rodiče potrestají. R. Jenö (1982) dává do souvislosti strach z trestu se strachem ze ztráty lásky. V pozadí je strach ze ztráty milované osoby, tudíž tento způsob trestu může u dítěte vyvolat separační strach, podstatně se lišící od separačního strachu v konkrétních separačních situacích.

Svědomím usměrňované chování je založeno na otevřeném, láskyplném vztahu mezi dítětem a rodičem. Z toho vyplývá, že v dítěti je vzbuzována tendence k identifikaci s vychovatelem. Je-li skutečně vytvořen kvalitní, intenzivní vztah, identifikační tendence se rozvine do té míry, že pro dítě je trest obsažený už ve vlastním skutku.

Aktivita předškolního dítěte má již nějaký cíl, je méně roztržistěná a méně závislá na aktuální situaci než byla aktivita batolete. Volba činnosti je stále ovládaná emocemi, ale rozvíjejí se další mechanismy, které ji mohou ovlivňovat. Nazýváme je nové regulační kompetence (Vágnerová, 2000).

S rozvojem pohyblivosti, ale také řeči a dalších poznávacích schopností, se můžeme u dětí setkávat s různými rituály a zvyky, kterými si dítě potvrzuje svou totožnost, nabývá jím jistotu a brání se tak nadměrné úzkosti. Proto je důležité, aby se v tomto období co nejméně měnilo životní prostředí dítěte (Vymětal, 2004).

Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a dítě se jejím prostřednictvím může prosadit. Zde má význam názorů dospělých a jejich uznání, které dítěti slouží jako zpětná vazba. Úspěšnost posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Ze zkušenosti víme, že méně bojácní jedinci bývají sebevědomí. To znamená, že se nepodceňují, jejich sebevědomí se rozvinulo odpovídajícím způsobem. Jedním z důležitých činitelů, vedoucích k vytváření zdravého sebevědomí každé osobnosti, je umění naslouchat sám sobě, rozumět si. Při dobrém sebepoznání se lze vyhnout zbytečným nedorozuměním a rozčarováním, jež někdy vedou ke konfliktům a k hromadění napětí, které obvykle předchází prožitkům strachu a úzkosti (Vymětal, 1979). To, jak se dokážeme s náročnými situacemi vyrovnat, souvisí se zkušenostmi, které získáváme již od narození. K harmonickému osobnímu rozvoji je nepochybně důležité akceptující rodinné prostředí.

Vnímání je v předškolním věku globální (Šulová, 2004). Dítě vnímá celek jako souhrn částí, přičemž zatím není schopno rozlišovat ani základní vztahy mezi jednotlivými částmi. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem, a to zejména tehdy, má-li nějaký vztah k jeho zájmu nebo potřebě.

Paměť je v tomto období převážně bezděčná, záměrná se rozvíjí až ke konci období, okolo pátého roku věku dítěte (Šulová, 2004). Převažuje paměť mechanická a konkrétní a krátkodobá. Dítě si lépe pamatuje konkrétní události, než nějaký slovní popis. Co se týče krátkodobé paměti, tu začíná doplňovat také paměť dlouhodobá, a to ve věku pěti až šesti let. Bylo zjištěno, že dítě si dlouhodobě pamatuje situace, které jsou pro něj významné, citově zabarvené (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V období mezi třetím a šestým rokem také dochází ke zkvalitňování řečových dovedností. Dochází k osvojování gramatických pravidel, jako je jednoduché stupňování, časování, skloňování, které se často projevuje na principech jednoduchých analogií (Šulová, 2004).

Kolem čtyř let se vývoj dítěte dostává z úrovně předpojmového (symbolického) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Dítě nyní uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je zatím vázáno na vnímané či představované. J. Piaget ve svých pracích uvádí celou řadu pokusů, ve kterých dokazuje, jak je dítě v tomto období ve svých úsudcích stále vázáno na názor, přestože pokročilo proti předchozímu stavu, kdy takových úsudků nebylo vůbec schopno a kdy postupovalo jen podle analogií (Piaget, 2007).

Mezi další charakteristiky myšlení tohoto období patří antropomorfismus (tendence polidšťovat předměty), prezentismus (chápání všeho ve vztahu k přítomnosti), fantazijní přístup, magičnost (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností) (Vágnerová, 2000; Šulová, 2004). V předškolním věku se svět fantazie, naplněný symboly, jen málo liší od objektivního světa. Prozatím nebyla utvořena pevná, ale pružná pojmová síť kategorií a vztahů, která by dítěti pomohla vyloučit existenci nereálností. Ke strachu dítěte přispívá také svět pohádek s nevyčerpatelným souborem příšer a nereálných nebezpečí, které jsou však neodmyslitelnou součástí lidského světa (Jenő, 1982). Děti se bojí také strašidel, nestvůr, duchů, pohádkových bytostí. Strach ze strašidel má blízko strachu ze tmy (Bacus, 2007), protože právě tma podněcuje více fantazii dítěte.

Dítě se může často na základě tendence k identifikaci ztotožnit s hrdinou pohádky, prožívá dobrodružství společně s ním a spolu s ním se pak také bojí. Postavy z pohádek žijí v dětské fantazii i poté, co matka nebo otec dočetli pohádku. Dítě si pak díky své schopnosti utváření symbolů promítne do okolních předmětů nebo osob dané pohádkové postavy, čímž v sobě strach může ještě více upevnit.

Tímto způsobem se vyvíjí u dítěte tzv. strach ze symbolů, které si samo díky své fantazii utvořilo. R. Jenő (1982) však upozorňuje, že strach ze symbolů není totožný s tzv. symbolickým strachem. Strach ze symbolů vzniká jako důsledek pronikání světa fantazie do

vnějších objektů, přesně tak, jak již bylo řečeno výše. Symbolický strach je přenesený konkrétní strach (viz kapitola „Strach člověka v ontogenezi“) na jiné objekty a situace. V prvním případě je objektem strašidelná fantastická představa, ve druhém případě je obávaný objekt nebo situace symbolem konkrétní osoby nebo situace. Strach ze symbolů můžeme tedy pokládat za přirozený jev, který provází svět předškolního dítěte.

Představivost předškolního dítěte je barvitá, bohatá. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací (Šulová, 2004). Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Fantazie má v tomto období harmonizující význam, je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobit realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnosti. J. Piaget (2007) nazývá tento způsob asimilací.

Díky bohaté fantazii předškolního dítěte, která má až charakter magického myšlení (Vymětal, 1979), pozorujeme množství přechodných strachů až fobií. Častý je zejména strach z hmyzu, z tělesného poškození, ze zlodějů, ze tmy, popisován je také strach ze zmizení atd. V tomto období i díky dosud ne zcela zřetelnému odlišení fantazie a reality se nejružnější fobie velmi rychle utvářejí, většinou však, nejsou-li posilovány, i rychle mizí. Tyto dětské fobie bývají tedy přechodné a jen výjimečně mají přímý vztah k pozdějším neurotickým poruchám v dospělosti. Celá řada celoživotních strachů a fobií má ovšem svůj základ právě v tomto období, např. strach z pavouků, ze psů a jiných zvířat, ale i strach z dětského lékaře (Říčan, 2006).

Podle Roggeho (1998) se děti pomocí magického myšlení pokoušejí dát strukturu světu, který je obklopuje. Snaží se ho pochopit a dát mu přehlednost. V magii a mýtech děti užívají svůj vlastní jazyk, řeč plnou fantazie, pohádek a tajemství.

Situacemi, které podle Roggeho (1998) v dítěti vyvolávají úzkost a vzbuzují v něm strach, jsou přechody od jedné činnosti ke druhé, situace odloučení nebo situace, při nichž dítě získává nové zkušenosti, které může řešit regresivními projevy (např. cumlání palce).

Důležitým způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu je hra (Vágnerová, 2000). Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnávání s realitou, která je pro ně jinak problematická. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit různá přání, která v realitě uspokojit nejde. Dítě také může znovu přehrávat situace, kterým nerozumělo, nebo které se ho nějakým způsobem citově dotkly a může alespoň na této úrovni najít nějaké pro něj přijatelné řešení. Například vyřeší svůj strach ze zvířat, a to tak, že v jeho hře budou zvířata hodná a neškodná.

Stejně znaky nese také pohádkový svět. Říčan hovoří v této souvislosti o zjednodušení, až primitivních rysech pohádkového dění. Pohádkové bytosti mají jednoznačný charakter, jsou buď dobré, nebo zlé, ale není pochyb o tom, jaké ve skutečnosti jsou. Příběh má dobrý konec, zlo je potrestáno, vše má jasný, neměnný řád (Říčan, 1990).

Morální uvažování se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti. Ta je dána individuálně, ale také sociokulturně. Dítě předškolního věku akceptuje takové formy chování, které mu prezentují jeho uznávané autority. O tom jestli jsou dobré nebo špatné neuvažuje. Dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. K osvojení norem přispívá identifikace s autoritou, a tím i s jeho názory. Způsob osvojování norem závisí na úrovni poznávacích procesů. Předškolní děti chápou lépe konkrétní normy. Dodržování norem je motivováno systémem odměn a trestů.

Dítě v tomto věku jeví výrazný zájem o společnost druhých dětí a je schopné s nimi spolupracovat. V rámci socializace se vyvíjí jeho sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace a dále si dítě osvojuje sociální role. Předškolní období může být po této stránce chápáno jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V případě sociálních kontrol se jedná o přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. Je to postupný proces a o interiorizaci sociálních norem mluvíme přibližně ve věku tří let (Šulová, 2004).

Jak upozorňuje dále L. Šulová (2004), v osvojování sociálních rolí hraje důležitou roli rodina. Uvnitř rodiny je odpozorováno chování náležející k určitým rolím, jehož uplatňování, trénování a modifikování se děje již mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků nebo v různých typech předškolních zařízení. V předškolním věku už je dítě schopno samo jmenovat několik svých rolí a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity.

V období mezi třetím a šestým rokem roste význam vrstevníků. Ovlivněn jednak rozvoj kognitivních struktur, jednak je zde důležitý prvek interiorizace sociálních norem, jak jsem se již zmínila výše. Přestože je předškolák doposud velmi emocionálně vázán na matku a rodinu vůbec, potřebuje již více poměřovat své síly s vrstevníky (Vágnerová, 2000).

Zhruba mezi druhým a třetím rokem můžeme u dětí pozorovat, že se správně označují za chlapce či dívky a rovněž volba hraček zhruba odpovídá očekáváním, která jsou založená na jejich pohlaví. Zpočátku je toto chování proměnlivé, postupně se však upevňuje a dítě dosáhne mezi 4. a 5. rokem pohlavní stability, mezi 6. a 10. rokem dochází k dosažení pohlavní konstantnosti, spočívající ve zjištění neměnnosti pohlaví jedince. K tomu, abychom

porozuměli, k jakým úzkostem může v této souvislosti docházet, je třeba si uvědomit, jaké nároky tento vývoj na dítě klade. Dítě vychází ze základního předpokladu, že všichni lidé jsou v podstatě stejní jako ono a teprve postupně dochází ke zjištění existence dvou odlišných pohlaví. Tato odlišnost a nutnost nějakým způsobem se s ní vyrovnat, představuje bezpochyby pro dítě silný zdroj úzkosti (Vymětal, 2004).

## **5.4 Rozvoj emocí**

V dřívějších vývojových etapách již byly realizovány některé temperamentové předpoklady nově narozeného člověka. Jsou to předpoklady dané silou a stupněm vývoje nervové soustavy. U některých dětí lze sledovat již velmi brzy po narození zvýšenou úzkostnost, která je závislá na slabosti nervového systému. Pečující osoby se musí zbavit své vlastní úzkosti a strachu, aby tuto emoci nepodporovaly ve svých dětech. Důležité je dopřát dítěti dostatek bezpečí a jistoty, aby emocionální vývoj proběhl adekvátním způsobem (Matějček, 1999).

U dítěte předškolního věku se také začínají postupně formovat základní citové projevy. Citové prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti již začínají ovládat své emoce, dokáží již být kritické i sami k sobě. U zdravého dítěte převažuje veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma, na důležitost nabývají sociální city (Šulová, 2004).

V předškolním věku již dokáže dítě kontrolovat a ovládat své emoce, do prostoru citového vývoje vstupuje volní úsilí. Předškolní děti dovedou některé své emoce i skrývat (Šulová, 2003). Aby dítě předškolního věku mohlo své emoce regulovat, musí se je nejprve naučit rozpoznávat. Podle Denhamové je děti učí interpretovat nejprve emoce vyjadřující štěstí, potom teprve následuje smutek, vztek a strach (Denham, 1998; in Barešová, 2007).

Dítě v předškolním věku je také schopno lépe o svých emocích a prožitcích hovořit, postupně se učí je hlouběji reflektovat a spojovat s určitými podněty. Schopnost rozpoznávat emoce není podle Denhamové pouze záležitostí zkušenost či působení dospělých, vliv zde hrají také jazykové schopnosti a jejich vývoj (Denham, 1998; in Barešová, 2007).

U dítěte ve věku okolo tří let je jinými slovy vnímání jeho pocitů spojeno se způsobem, jak samo své emoce popisuje. Existuje mnoho studií, které ukazují, že děti předškolního věku dokáží spontánně hovořit o svých afektivních stavech stejně tak dobře jako o emocích druhých. Důkazem jsou také rozhovory dětí a jejich rodičů, které ukazují, že předškolák dokáže hovořit nejen o tom, jak se cítí, ale také o svých předchozích a budoucích emocích.

Tyto každodenní hovory dětí a jejich vychovatelů dětem umožňují pochopit, že jejich emoce jsou součástí každodenních událostí, chování a také druhých lidí (Damon, W.; Lerner R.M.a kol., 2009)

Předškolní děti také začínají pro rozpoznání emocí druhých lidí používat vlastní zkušenost. To znamená, že usuzují na to, jak se druhý cítí, a to na základě specifické, osobně získané informace (Barešová, 2007). Okolo čtyř let dokáže dítě již i předvídat pravděpodobnou emoční reakci druhých na určitou situaci. Předškolní dítě tedy rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí, ale domnívá se, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování. Jinými slovy, z chování lze jednoznačně určit vnitřní stav. Dítě si např. myslí, že když se někdo usmívá, znamená to, že je šťastný. Kolem pěti let pak začnou děti chápat, že emoce se mohou u jedince měnit a jsou také schopni pochopit, jak taková změna probíhá (Damon, W.; Lerner R.M.a kol., 2009)

Pro adekvátní emoční vývoj dítěte je důležitá zejména role vychovatelů a způsob, jakým s dítětem jednají, jak jej učí své emoce rozpoznávat a jak je korigovat. Zde můžeme opět zmínit důležitou roli observačního učení na vývoj a zvládání emocí. Dítě se často učí zvládat své emoce podle toho, jak se to naučilo od dospělých, respektive rodičů.

Z hlediska celé rodiny a jejího působení na dítě se ukazuje, že pro přiměřený citový vývoj dítěte je optimální příznivý, kladný emoční vztah matky a otce k dítěti a řízení dítěte bez extrémů v požadavcích na dítě i v jejich kontrole. Záleží však právě na tom, jak ono samotné vnímá působení rodičů. Vnímá-li, že je rodiči přijímáno kladně, a že jsou na něj kladeny přiměřené nároky, je vytvořeno optimální prostředí pro adekvátní citový vývoj (Čáp, 1996).

Rozvíjení citového vývoje a prožívání dítěte zahrnuje jak jeho stimulaci, tak i regulaci. Kultivaci citových projevů lze rozumět záměrné hledání a osvojování přiměřených projevů emocí. Znamená to, že je zapotřebí předkládat dětem různé vzory, nabízet alternativy reagování a chování, seznamovat s možnými důsledky reagování.

Citový vývoj dítěte lze stimulovat podporou aktivit, které dítě vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a reflektování. Tak, aby se dítě postupně učilo své emoce poznávat, rozlišovat a postupně se orientovalo v tom, co pro ně ta která emoce znamená a jak lze přijatelným způsobem projevovat. Nejde ale o to, dítěti jeho emoce vyvracet, snažit se je potlačit, bagatelizovat je. Rodič by se měl snažit emoce pochopit, porozumět jim, snažit se je reflektovat. Neznamená to, že musí dospělý s dítětem jeho emoce sdílet. Měl by je ale přijmout.



Ze zkušenosti vyplývá, že radost, nadšení, lítost, soucit a strach dovedou dospělí přijímat a lépe s dětmi sdílet, než např. vzdor, úzkost, vztek nebo zlost (Šulová, 2003). Přitom kladné i záporné emoce jsou pro dítě stejně důležité. Jde spíše o to, aby se děti naučily emoce adekvátně projevovat, aby se naučily jim rozumět. Rodiče mohou být dítěti nápomocni právě svým citlivým, empatickým přístupem.

Co se týče druhů strachu, v tomto vývojovém období jsou obvykle vázány na charakteristiky a události týkající se blízkého prostředí dítěte (Michalčáková, 2007). S tím, jak se dítě vyvíjí a roste, si vytváří obrany, které mu pomáhají vypořádat se postupně s různými typickými strachovými reakcemi. Okolo šesti let začíná lépe rozlišovat mezi tím, co je skutečné, možné a imaginární a je schopno držet si myšlenky, které nahánějí strach, daleko od těla (Langmeier, Krejčířová, 1998; Bacus, 2007).

Na závěr bych ráda shrnula předchozí zjištění do několika vět. Nejlepší prevencí rozvoje strachu a úzkosti u dětí je bezpochyby klidné, harmonické prostředí. Nedocenitelný je zejména kvalitní vzájemný vztah rodičů, kteří mají na své dítě dostatek času, preferují spíše neautoritativní způsob výchovy, na druhou stranu jsou důslední a z výchovných prostředků spíše než trest používají vlastních příkladů a domluvy.

## **6. Pojetí strachu a úzkosti v různých psychologických školách**

Problematika emocí je důležitým tématem teoretických i aplikovaných oborů. Úzkost a strach neodmyslitelně k emocím patří. Nebudeme se zde pokoušet o přiblížení všech psychologických škol a přístupů, vybereme pouze ty, které jsou podle našeho názoru pro potřeby naší práce nejpřínosnější.

### **6.1 Experimentální přístup**

Experimentální přístup v psychologii se opírá o metodologii, která se pokouší výběr a zpracování empirických dat objektivizovat (Vymětal, 2004). Do tohoto typu přístupu můžeme zařadit například psychofyziologii strachu a úzkosti, o které jsme hovořili již dříve, proto se o ní na tomto místě nebudeme zmiňovat.

### **6.2 Vztahový přístup**

Při zmínce o vztahovém přístupu máme na mysli vztah úzkosti a strachu k jejich genezi, udržování, dynamice a vůbec funkci a významu v kontextu vztahové charakteristiky lidské bytosti (Vymětal, 2004).

Tento přístup je charakteristický pro směry kladoucí důraz na interpersonalitu a smysl lidské existence. Jedná se zejména o hlubinně orientované směry, přístupy humanistické nebo rodinně terapeutické.

Ve vztahovém pojetí hledáme vznik strachu a úzkosti v situacích, kdy se individuálně vyčleňujeme z bezpečného prostředí a snadno může dojít k našemu zásadnímu ohrožení. Strach je považován v mírnější podobě jako něco konkrétního, v silnější podobě (kdy může mít již charakter fobie) má též iracionální rysy. Zpravidla je snášen lépe než úzkost, jelikož mu snadněji čelíme vzhledem jeho lokalizaci do vnějšího prostoru, tedy „mimo“ nás (Vymětal, 2004). Je zajímavé, že k nepřilíš silnému strachu (jsme-li zároveň v bezpečí) míváme ambivalentní vztah. Příkladem jsou například různé strašidelné pohádky, které děti vyhledávají a rády se u nich bojí.

Úzkost je brána jako reakce na pocit našeho bytostného ohrožení. Subjektivně ji lokalizujeme dovnitř sebe – prožíváme ji proto bez odstupu, je pro nás těžce uchopitelná a spojená s neznámem. J. Vymětal ji dokonce obrazně nazývá „strachem z neznámého“ (Vymětal, 2004).

Ve vztahovém pojetí hledáme vznik úzkosti v situacích, kdy se individuálně vyčleňujeme z bezpečného prostředí a snadno může dojít k našemu zásadnímu ohrožení.

Strachu a úzkosti na individuální rovině čelíme, pokud jde o vyhnutí se jejich nadměrnému množství, zcela automaticky prostřednictvím psychických obranných mechanismů, jejichž úkolem je zmenšovat vnitřní utrpení. Pokud však vnitřní obranné mechanismy nepracují funkčně, mohou naopak navozovat ještě větší strach nebo úzkost.

Je proto důležité úzkost, kterou jedinec vnímá, „převádět“ na strach – uvědomit si, čím je sycena (Vymětal, 2004).

### **6.3 Integrativní pojetí úzkosti a strachu v psychologii**

Podle J. Vymětala je zapotřebí při snaze o porozumění strachu a úzkosti brát v úvahu osobnost člověka jako celek (Vymětal, 2004). Existuje několik aspektů, které zde hrají nejdůležitější roli. Jedná se jednak vnější a vnitřní podněty, které na člověka působí (ty podněty, které vedou k bezprostřední odezvě jedince), osobnost jedince ve smyslu psychosociálních dispozičních proměnných a kognitivních proměnných a v neposlední řadě také situace, ve které se jedinec nachází (situace působící bezprostředně i dlouhodobě).

Na jedince tedy působí celá rada vnějších nebo vnitřních podnětů, které jsou jím selektivně vnímány a interpretovány. Tyto procesy probíhají často zcela automaticky a na nevědomé úrovni. Nejdříve dochází ke zhodnocení stupně ohrožení, které se váže na předchozí zkušenost člověka s obdobnou situací. Úzkost jako difusní pocit a strach jako konkrétní pocit tvoří v nepřiměřeném množství nejenom symptomy, ale zároveň působí i jako signály.

V psychologii jsou známy tři modely, jimiž se vysvětluje vyšší pohotovost reagovat nepřiměřenou úzkostí či strachem (Vymětal, 2004).

Jsou to:

- konfliktní model
- model slabé struktury
- etologický model

**Konfliktní model** se zabývá vnitřními konflikty člověka, a to vědomými i probíhajícími mimo vědomí. Nadměrná úzkost dle tohoto modelu vzniká, jestliže selhávají psychické obranné mechanismy a nejsme schopni ani jiným způsobem určité situace řešit.

**Model slabé** struktury vysvětluje vnitřní „křehkost“ jedince jako důsledek jeho psychotraumatických zkušeností nebo nedostatku příznivých vývojových podmínek v dětství. Proto později malé ohrožení může u něho vyvolat překvapivě silnou úzkost, neboť „křehký“ jedinec nemá k dispozici funkční obranné mechanismy.

**Etologický model** dává vznik úzkosti do souvislosti s vývojem vztahu mezi dítětem a jeho matkou v nejranějším dětství. Pohotovost k úzkostnému prožívání a reagování vzniká tehdy, jestliže člověk neměl možnost si vytvořit pevnou a jistou vazbu vůči matce či jiné pečující osobě.

## 6.4 Behaviorální přístupy

Pojmy strach a úzkost nebývají v behaviorálních přístupech jasně rozlišovány. Předpokládá se totiž, že nejenom u strachu, ale i u úzkosti, je možné určit specifické spouštěcí podněty (Vymětal, 2004). Tyto dvě emocionální reakce jsou považovány za komplexní behaviorální vzorce odezev v organismu, které jsou vyvolány potenciálně ohrožujícími objekty, situacemi či událostmi. Tyto odezvy jsou vyjádřeny na úrovni fyziologické (viz výše).

Podněty, které navozují strach mohou pocházet jak z vnějšího prostředí (pavouci, zkoušky, přírodní katastrofy atd.), tak i z vnitřního (píchání na hrudi, vtíravé myšlenky, motání hlavy).

Některé strachy jsou považovány za užitečnou reakci na nebezpečné situace, jiné jsou považovány za nepřiměřené. Ty mohou podle J. Vymětala vést až k úzkostným poruchám (Vymětal, 2004). V behaviorálních přístupech se předpokládá, že „normální“ i „abnormální“ strachy a úzkosti jsou zprostředkovány stejnými mechanismy a kvalitativně se od sebe neliší.

První behavioristé vysvětlovali vznik úzkosti a strachu na základě teorií učení. Tento pohled byl postupně pozměněn a rozšířen také o zákonitosti evoluční, genetické a kognitivní.

Behavioristé rozlišují několik forem strachu:

- **vrozené strachy** – objevují se u většiny lidí v určitém vývojovém období bez předchozích negativních zkušeností s obávanou situací. My se věnujeme vrozeným (ontogenetickým) formám strachu v samostatné kapitole.

- **připravené strachy** – mohou se objevit už po jednorázových či jenom mírně nepříjemných zkušenostech s určitými typy obávaných podnětů (hadi, pavouci, voda, tma). Předpokládá se, že tyto strachy jsou vyvolané událostmi, které představovaly v prehistorické minulosti opravdovou hrozbu pro naše předky. Určitý stupeň strachu z těchto podnětů zvyšoval jejich šanci na přežití.
- **naučené strachy** – vznikají prostřednictvím procesů klasického podmiňování, observačního učení anebo předáním verbální informace či instrukce. Strach i úzkost mohou být touto cestou spojeny s dalšími původně neobávanými podněty.

Podle názoru behavioristů mohou jak vrozené, tak i získané strachy postupně samy vymizet, vyhasnout. Děje se tak následkem opakovaných netraumatických zkušeností s obávaným podnětem.

## 6.5 Teorie učení

Tradiční behaviorální vysvětlení toho, proč se začneme najednou bát objektů a situací, kterých jsme se dříve nebáli, vychází z klasického podmiňování. Podle tohoto modelu je pro vznik strachu z kteréhokoli původně neutrálního podnětu nutné, aby se tento podnět v čase, prostoru, nebo významové souvislosti spojil s traumatizující událostí. Následkem této nepříjemné zkušenosti může při příštím setkání začít vyvolávat strach již přítomnost neutrálního podnětu samotného (Vymětal, 2004).

Původně neutrální podnět se tak stane varovným signálem pro přicházející traumatizující událost. Protože se změnil jeho význam, reagujeme na něj při dalším setkání jinak než před tím. Podmíněný podnět vyvolá očekávání traumatizující události, a proto reagujeme strachem a s ním spojenými změnami. Podmíněná reakce strachu je tedy zprostředkována naučeným vztahem mezi podmíněným a nepodmíněným podnětem.

Za základní podmínku pro naučení reakce strachu se považuje skutečnost, že podmíněný podnět spolehlivě předpovídá následující nepříjemnou událost.

Příkladem uplatnění klasického podmiňování při vzniku emoce strachu uvádí například studie J. Watsona z roku 1920, která popisuje experimentální navození této emoce u devítiměsíčního chlapce. Podmíněný podnět, kterým byl strach z bílého potkana, byl vypěstován pomocí nepodmíněného podnětu, kterým byl velmi silný, strach nahánějící zvukový podnět. Tříletý chlapec, který projevoval nápadný strach ze srstnatých zvířat (zejména bílých králíků), byl s tímto obávaným podnětem konfrontován v době, kdy jedl. Kladná potravní reakce a

negativní reakce strachu jsou vzájemně inkompatibilní. Počáteční velká vzdálenost mezi obávaným objektem a chlapcem byla postupně zmenšována, až chlapec přestal strach projevovat zcela (Watson, 1920).

Kromě představy vzniku strachové reakce pouze na základě klasického podmiňování byly postupně doplněny o modely observačního a informačního učení. Podle tohoto přístupu není nezbytně nutné mít přímou averzivní zkušenost s obávaným podnětem, ke vzniku strachu může dojít již jeho pouhým pozorováním u lidí, kteří jsou mu přímo vystaveny (Rachman, 1977). Můžeme se začít také bát ve chvíli, kdy se dočteme, nebo uslyšíme, nebo nás někdo upozorní na nějaký jev, který je nebezpečný.

K posílení úzkosti a strachu vede chování spojené s vyhýbáním se podnětům, které je vyvolávají. Vyhýbavé a únikové reakce, které vedly k aktuálnímu zmírnění strachu, se s velkou pravděpodobností při následujícím setkání s daným ohrožujícím podnětem vyskytnou znovu. Podle modelu operantního podmiňování není odpověďová reakce reflexní povahy, ale je aktivitou jedince, která je určována následky. Úleva související s úbytkem strachu působí jako zpevnění únikového či vyhýbavého chování, které ji navodila. Reakce se pak posilují a není možná korektivní zkušenost (Vymětal, 2004).

V souvislosti s prožíváním strachu a úzkosti a rozvojem vyhýbavého chování mají význam nejen signály ohrožení, ale též signály bezpečí, které oznamují nepřítomnost averzivní nepodmíněné události. Prožitky strachu a úzkosti jsou mírněny výskytem těchto signálů a jejich ztráta vede opět k rozvoji emocí strachu (Mowrer, 1960; in Praško, Kosová, 1998).

Poslední autoři, o kterých bych se ráda z souvislosti s teoriemi učení a emocemi strachu a úzkosti, jsou Dollard a Miller. Tito výzkumníci tvrdí, že reakce strachu a úzkosti jsou naučené a vznikají spojením mezi podnětem a reakcí jako tzv. návyk. Na procesu učení, který vede k reakci strachu, se podílejí tyto základní komponenty: pud, signál, odezva a posílení (Hall, Lindzey, 1997).

Pud je podnět vyvolávající odezvu, signál modifikuje sílu daného podnětu a určuje celkový charakter reakce. Odezva je taková reakce, která je způsobená pudovou potřebou a modifikovaná signálem. Aby mohlo dojít k učení, je zapotřebí zpevnění, které splňuje podmínku redukce pudu. V případě, že reakce přestává být úspěšnou a nevede k redukci pudu, dochází k jejímu vyhasínání.

Miller a Dollard dávají do souvislosti se vznikem strachové reakce tzv. konfliktní situace. Jsou to situace, které se přirozeně vyskytují v životě každého člověka. Úzkost je definována jako funkce konfliktu, k němuž dochází v důsledku působení dvou protichůdných

motivačních tendencí. Jako zatěžující jsou označovány takové konflikty (hlavně v raném věku dítěte), které vyvolávají nepřiměřenou úzkost (Hall, Lindzey, 1997).

## **6.6 Kognitivní přístup**

Kognitivní přístupy k úzkosti a strachu spojuje základní předpoklad, že jsou to právě kognitivní faktory, které podstatně ovlivňují emoční reakce i chování člověka.

Zájem o roli kognitivních faktorů v tradičním behaviorálním modelu úzkosti a strachu se začal vlivem kognitivní revoluce v psychologii v 60. letech minulého století zvyšovat. Kognitivní jevy zpočátku včlenily do behaviorálního modelu jako zprostředkující proměnné mezi událostmi v prostředí a reakcemi člověka na tyto události (Vymětal, 2004).

Hlavním předmětem zájmu představitelů tohoto pojetí se stal vliv konkrétních myšlenkových obsahů na chování a prožívání člověka a možnosti přímé modifikace těchto obsahů.

Meichenbaum (1977) a Beck (1976) zdůraznili roli našich očekávání při rozvoji strachu a učení se vyhýbání se strachu. Podle nich nesprávné hodnocení situace – přeceňování pravděpodobnosti ohrožující události, přeceňování její závažnosti, podceňování vlastních možností ji zvládat a podceňování sociální podpory – vede k nepřiměřenému strachu (Meichenbaum, 1977; Beck 1976; in Stuchlíková, 2002).

Podle Bandury (1977) se lidé začnou bát, když očekávají hrozná důsledky své situace. Strach je tedy i určitým ukazatelem toho, nakolik člověk věří, že má schopnosti se vyhnout nepříjemným důsledkům. Repertoár obran proti strachu získáváme podle Bandury z minulé zkušenosti nebo tzv. zástupným učením, například pozorováním druhých, užitím dalších informací, jako například instrukce o tom, která další strategie povede k redukci bolesti.

## **6.7 Psychoanalýza a neopsychoanalytické teorie**

Hlavním představitelem psychoanalýzy byl bezpochyby S. Freud. Ve své praxi věnoval problematice strachu a úzkosti velkou pozornost. V počátečních pracích S. Freud hovoří o souvislosti vzniku úzkosti se strachem z odmítnutí či zadržení touhy po slasti. Posun ve Freudově chápání úzkosti znamenal jeho formulace úzkosti jako důsledku konfliktu mezi libidem a tzv. ego instinkty. Tento pohled předpokládá, že libido se snaží uplatnit za každou

cenu a v určitých situacích, kdy by toto uspokojení ohrozilo jedince, mu v tom brání sebezáchovné ego instinkty (Vymětal, 2004).

Později S. Freud hovoří o tzv. signální úzkosti, která nevzniká potlačením pudu, ale naopak těmto procesům předchází a je jí vlastní určitá signální funkce, která ohlašuje nebezpečnou situaci (Freud, 1926).

Úzkost Freud popisuje jako něco pocíťovaného, specifický stav tísně, který vzniká jako reakce na situaci ohrožení a pravidelně se opakuje, když tato situace nastane (Freud, 1969).

Na obecné úrovni rozlišuje Freud tři typy úzkosti – Realangst, neurotische Angst a moralische Angst (Stuchlíková, 2002; Praško, 2005).

**Realangst** nebo také objektivní strach vzniká při konfliktu mezi egem a světem. Má konkrétní, ale zřetelně identifikovatelnou příčinu, kterou může být obávaný objekt či znepokojující situace.

**Neurotische Angst** je podle Freuda tzv. neurotická úzkost, která pramení z konfliktu mezi egem a id. Formuje se v průběhu dětství, kdy dítě získává zkušenost, že některé jeho agresivní či sexuální impulzy vycházející z id jsou tabu a jejich vyjádření je tvrdě potrestáno

**Moralische Angst**, morální úzkost, vzniká konfliktem mezi egem a superegem, kdy pouze představy a myšlenky týkající se pudových potřeb vedou k prožitkům studu a viny.

Neopsychoanalytické přístupy navázaly na klasickou psychoanalýzu, nicméně následně se vyvíjely jiným směrem. Postavily se proti jednostrannému biologickému a pudovému pojetí. I zde se však setkáváme s akcentem na oblast úzkosti a strachu. Krátce se zastavím u pojetí úzkosti a strachu u Horneyové a Fromma, kteří jsou toho názoru, že při formování strachu a úzkosti mají zásadní vliv sociální procesy (Hall, Lindzey, 1997).

Horneyová ve své teorii hovoří o tzv. strachu živé bytosti, který člověk získá na základě poznání vlastní zranitelnosti v konfrontaci s nekontrolovatelnými silami okolního světa. Tento prožitek je podle autorky přirozenou součástí zkušeností dítěte. V této souvislosti Horneyová hovoří o důležitosti vhodného sociálního prostředí, naplňování potřeb dítěte a jeho povzbuzení včetně zdravé konfrontace s přáními s vůlí ostatních, které podporují zvládání ohrožujících situací a působí ve směru zdravého vývoje jedince.

V pojetí Fromma naplňuje společnost, respektive vztah člověka k vnějšímu světu, potřebu zbavit se osamělosti. Člověk nedovede žít bez nějakého druhu součinnosti s druhými a potřebu pomoci od druhých pocíťuje od ranného dětství. Vývoj dítěte pokračuje procesem individualizace v růst síly a integrace jeho individuální osobnosti. Fromm upozorňuje především na důležitost tzv. dialektické kvality v procesu individualizace. Jedná se o nárůst



svobody jednotlivce a vyvíjející se možnost projevení vlastní individuality, který je na druhé straně doprovázen postupným vyčleňováním se z primárních vazeb poskytujících jistotu a základní jednotu s okolním světem. Narůstajíc pocit odloučení vede k úzkosti a strachu. Tuto úzkost lze překonat vytvořením si kladného vztahu k přírodě. Tento spojuje člověka se světem, aniž by potlačoval jeho vlastní individualitu (Hall, Lindzey, 1997).

V závěru bych se ráda zastavila nad výzkumy, které se snaží odpovědět si na otázku, zda je strach vrozený, nebo zda je otázkou výchovy.

Existují strachy, které jsou vrozené (viz výše). Takovým se neučíme, rodíme se s nimi, přesněji řečeno, rodíme se spíše s určitou tendencí rychle si je vytvořit právě v ten správný okamžik. V každé zemi na světě existují některé druhy strachů, které jsou běžné. Patří sem například strach z pavouků, hadů, výšek nebo uzavřených prostor (Dozier, 1998).

Proč je ale tak snadné vytvořit si strach z hadů a tak těžké začít se bát například hub? Dozier se ve své knize zmiňuje o výzkumech psychologa S. Rachmana týkajících se školních dětí z havajských ostrovů. I děti, které nikdy tyto ostrovy, známé jako ostrovy bez hadů, neopustily, uváděly strach z těchto plazů. Pozoruhodné jsou také závěry ze studie, která dokazuje, že například strach z hadů je dvakrát častější než například strach ze zubaře, a to přesto, že se zubařem se setkáme ve svém životě častěji, než s hadem (Dozier, 1998).

V jiných výzkumech byly srovnávány opice vychovávané v laboratorních podmínkách a opice žijící ve volné přírodě. Opice vychovávané v laboratorních podmínkách nejprve tento druh strachu nevykazovaly. Po expozici videa, na kterém sledovaly jiné opice ve volné přírodě, které vykazovaly jasnou strachovou reakci, začali se hadů bát také. Dalo by se říci, že se naučily bát se pozorováním reakcí druhých (Schreeve, 2005).

Zatímco první výsledky výzkumů ukazují na to, že strach s hadů je do jisté míry vrozený, neboť se vyskytuje i u jedinců, které se s objektem strachu nikdy nesetkali, druhý výzkum se zmiňuje o vzniku této reakce na základě nápodoby, pozorování.

Po mnoho let se pod vlivem behaviorismu věřilo, že vznik strachu je kompletně určován prostředím. Roky výzkumů na toto téma zpřesnily tento názor a bylo zjištěno, že některé objekty a situace vyvolávají strach s větší pravděpodobností, než jiné. Mnoho vědců je přesvědčeno, že kořeny strachu jsou hluboko v minulosti. M. Seligman, který se věnoval výzkumu získaných (zděděných) druhů strachu, byl přesvědčen, že výše uvedené nejběžnější strachové reakce souvisejí s dřívějším bojem našich předků o přežití (Dozier, 1998).

Není mnoho lidí, kteří trpí všemi zmíněnými formami strachu, avšak téměř každý člověk poznal alespoň jeden z nich (Dozier, 1998). Strach z pavouků, hadů, z výšek atd. bývá dlouho

přetrvávající a je možné jej snadno získat, zejména pak v dětství. K jeho utvoření dítěti mnohdy stačí i nepřímý zážitek, jako nějaký strašidelný příběh.

Vědci stále zkoumají, jak je možné, že u jednoho člověka určitý zážitek reakci strachu vyvolá a u jiného ne. Neví se přesně, čím je to způsobeno, předpokládá se však, že existují určité genetické předpoklady, které jedince předurčují k určitým typům reakcí na určité druhy podnětů. Jedno z vysvětlení strachu z hadů nebo vody nás vede až k našim dávným předkům – na stromech žijících primátům. Opice a ostatní primáti jsou velice špatní plavci. Dá se tedy předpokládat, že jejich tendence vyhýbat se hluboké vodě je jejich genetickou predispozicí. Podobné je to i z hady. Hadi jsou hlavní predátoři malých primátů. Strach, kteří měli naši předci z hadů, byl tedy způsoben tím, že pro ně představovali hlavní kořist. Vědci se domnívají, že tento strach se dochoval do dnešní doby právě jako dědictví našich předků. Stejným způsobem vysvětlují například také strach z bouřky (Dozier, 1998).

## 7. Strach člověka v ontogenezi

Strach se mění rok co rok, někdy měsíc co měsíc. Některé formy strachu mizí, jiné se objevují. Jak dítě zraje, brání se stále účinněji. Většina forem strachu je běžná a se zráním odezní. Některé formy strachu, typické pro předškolní či školní období, jako například strach z pavouků, vody, nebo ze tmy, zanechávají stopy do budoucnosti (Bacus, 2007).

Každé období ve vývoji dítěte má své charakteristické rysy, vlastní obtíže. Dle S. Fraibergové (2002) není například možné hovořit o dětských úzkostech jako o celku, ale o jednotlivých kategoriích úzkostí. Úzkost u dvouletého dítěte se velmi liší od úzkosti u pětiletého. Dokonce i krokodýl schovávající se pod postelí je z psychologického hlediska vnímán dítětem různého věku různým způsobem. Krokodýl za tři roky vyspěl, rostl společně s chlapcem a má mnohem komplexnější podobu než v době, kdy se pod postel nastěhoval. I reakce dospělého je jiná u různě starých dětí.

Různí autoři (Marks, 1987; Gullone, 2000) se shodují na poznatku, že etiologii dětských strachů se uplatňuje interakce tří základních faktorů, a to učení, zranění a vrozených dispozic. Nejčastěji zmiňovanými mechanismy, které při vývoji dětských strachů akcentují učení, jsou podmiňování (např. je-li dítě přítomno v situaci, která strach vyvolává), modelování (dítě pozoruje strachuplné chování například u vrstevníků, sourozenců, rodičů) a získání informací nebo instrukcí (dítě čte či slyší zprávu o nebezpečné situaci).

Vzhledem k tomu, že zdaleka ne všechny strachy si dítě osvojuje mechanismy podmiňování nebo učení, je zřejmé, že některé strachy jsou vrozené, dispoziční. Vrozené formy strachu jsou takové reakce člověka na situaci ohrožení, které nevyžadují učení a návyk a vyskytují se již u prvního setkání s ohrožujícím podnětem. Takové strachy mají svůj význam. Jak hovoří R. Michalčáková (Michalčáková, 2007), jedná se o projevy sebezáchovného chování, které zvyšují pravděpodobnost přežití jedince

V této kapitole se budeme zabývat jednotlivými obdobími života jedince a budeme popisovat druhy strachu typické pro různá vývojová období. Vývojově není zcela jasné, odkdy dítě začíná prožívat strach a úzkost jako pocity odlišné od nepohody a bolesti, avšak známky anticipační úzkosti jsou však zcela patrné u většiny dětí ve druhé polovině prvního roku života. Součástí normálního vývoje je v kojeneckém a batolecím věku separační úzkost a strach z cizích lidí. Strach z cizích by měl ustupovat ve třetím roce života, mírné formy tohoto strachu jsou ovšem adaptivní a trvají v průběhu celého života jedince.

Budeme hovořit také o předškolním věku (3-6 let), který je typický bohatou fantazií a magickým myšlením dětí. V této době u většiny dětí v normě pozorujeme značné množství přechodných forem strachů až fobií. Jelikož je právě toto vývojové období předmětem naší práce, budeme se jednotlivými typickými strachy zabývat podrobně.

Pro úplnost uvedeme také druhy strachu typické pro další vývojové období, a to období mezi 9 a 11 rokem. V této době dítě pokračuje v kognitivním vývoji, čímž dospívá k pochopení pojmu smrti a její univerzality a nezvratnosti. Řada dosud odvážných dětí se v této době začne bát tmy s představou možných číhajících nebezpečí, šumění větru, drobných šramotů atd. Pro toto období jsou také charakteristické strachy sociální. Krátce se budeme věnovat také formám strachu typickým pro další vývojové etapy, konče obdobím stáří.

Ráda bych se zastavila u jiného typu členění typů strachu tak, jak je používá R. Jenö (1982). Ten rozděluje druhy strachu na konkrétní, typické pro vývojové období od narození do tří let a na druhy symbolické, které jsou vázané na rozvoj mentální reprezentace a symbolického myšlení.

Konkrétní strach považuje Jenö za nejzákladnější a nejpřirozenější formu tohoto druhu citů. Tento typ strachu se váže na konkrétní, přesně určený objekt nebo událost, které vyvolávají strach. První konkrétní druh strachu podle tohoto autora vzniká v šestém měsíci života a jejich počet nadále narůstá (až do tří let věku dítěte) dle postupně narůstající intelektové výkonnosti a v souvislosti s rozvojem myšlení. Jenö rozlišuje dva základní druhy konkrétních strachů – strach z bolesti (fyzického ublížení) a separační strach. O obou zmíněných budeme hovořit později.

Jak jsem se již výše zmínila, vznik symbolických strachů souvisí především s objevením se mentálních reprezentací vnějšího světa. Tento obraz je podle Jena (1982) prvním nástrojem myšlení, pomocí kterého můžeme vědomě porovnávat minulé zkušenosti se současnými. Objevení se symbolů v myšlení dítěte je jinými slovy přirozeným následkem vzniku mentálního obrazu. Základní mechanismus vytváření symbolu je především v tom, že se spojuje vnímaný obraz s paměťovým obrazem, který sice není totožný s obrazem věci, ale v jistém smyslu s ním souvisí. Když se u dítěte objevuje mentální obraz, strach z konkrétního objektu se mění na symbolický strach.

Nyní se budeme věnovat již výše zmíněným obdobím ontogeneze člověka a uvedeme typy strachových reakcí, které jsou pro ně typické.

## **7.1 Období před narozením, porod**

Hovoříme-li o vývoji úzkosti a strachu, musíme si nejdříve položit otázku, kdy se objevují poprvé. J. Vymětal (2007) uvádí výzkumy etologů prováděné na zvířatech, podle kterých se zjistilo, že i u některých nižších živočichů můžeme pozorovat úzkostnou (útěkovou) reakci, a to již krátce po narození. Na základě těchto poznatků autor usuzuje na přítomnost úzkostných prožitků již od počátku života i u člověka, ačkoli malá strukturovanost projevů novorozence ztěžuje celkovou detekci úzkostných projevů u člověka.

R. Michalčáková (2007) ve své práci zmiňuje výzkumy zaměřené na sledování průběhu těhotenství jako výchozích podmínek pro následný vývoj dítěte. Tyto studie přinášejí informace o významném vlivu stresových situací, abusu alkoholu, nadměrném kouření v těhotenství na další život dítěte, a to zejména na emoční vývoj, temperamentové projevy a kognitivní schopnosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že období před narozením je velmi důležité a významné. Lidský plod je jako součást těla matky v kontaktu s okolním světem a vlivy, které působí na ni, se dotýkají přímo či zprostředkovaně také nenarozeného dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Velmi dramatický a stresující bývá také samotný porod. Ze strany matky bývá provázen obavami a strachem. Dítě vstupuje do neznámého světa, který se zásadně liší od prostředí matčina těla. Jelikož strach se objevuje právě v situaci, v níž organismus reaguje na nebezpečí a situaci vyhodnocuje jako ohrožující, můžeme předpokládat, že porod bude právě takovou situací, tudíž bude nepochybně výše uvedenou emocí sycen. U matky a dítěte byly také shledány během porodu a krátce poté nespecifické přechodné změny, jež strach doprovázejí. Někteří psychologové a lékaři se dokonce domnívají, že lidský jedinec se poprvé setkává s úzkostí právě při vlastním narození a hovoří v tomto smyslu o tzv. poporodním traumatu (Vymětal, 2007). Úzkost zde může být reakcí na separaci – oddělení od jednoty s matkou.

## **7.2 Novorozené a batolecí období**

Jedinec se rodí na svět vybaven celou řadou předpokladů a dispozic, avšak prozatím jen s minimem fungujících struktur. Podle Vymětala se v prvních měsících života nedá u dětí hovořit o úzkosti a strachu, protože reakce na nelibé pocity jsou u dítěte zatím málo diferencované, difuzní, dítě na ně reaguje křikem, pláčem nebo jinými motorickými projevy (Vymětal, 2004).

Za předstupeň strachu lze považovat **vrozenou úlekovou reakci** (Langmeier, Krejčířová, 1998; Vymětal, 2004). Je charakteristická tím, že dítě při silnějším zvuku nebo náhlé změně polohy těla rozhodí ruce a nohy a pak je přitáhne k tělu. Tato reakce je naprosto přirozená a obvykle vymizí do šestého měsíce věku dítěte.

Do novorozeneckého období jsou kladeny také počátky **strachu z náhlé ztráty rovnováhy a z pádu a strach z náhlých, prudkých zvuků** (Bacus, 2007).

S nepříjemnými prožitky dítě nakládá za pomoci své matky nebo jiného pečujícího objektu, na kterém je plně závislé. Je-li pečující osoba adekvátně nastavená, je schopna rozpoznat povahu tenze, kterou dítě prožívá. Adekvátní odezva matky na potřeby dítěte vede ke spojení specifické tenze se specifickým prostředníkem jejího odstranění, a tak k postupné diferenciaci jednotlivých prožitků (Vymětal, 2007).

Jestliže kojenec ztratí tělesný kontakt s matkou, cítí se stísněně a vytváří se u něj **existenční formy strachu** (Rogge, 1999). Křik, řev a uchopovací reflex jsou vlastně bojem o přežití. V pozdějších obdobích života již bude mít dítě vytvořené určité strategie, které budou napomáhat samostatnému boji se strachem. V tomto období toto ještě neumí, je bezpodmínečně odkázáno na pečující objekt. Kožní kontakt s matkou představuje v tomto období základní prostředek komunikace. Jedinec potřebuje co nejvíce přímého tělesného styku s matkou, protože právě ten je nejvíc uklidňuje. Zde Rogge upozorňuje na to, že právě fyzický kontakt je nejdůležitější : „Křičící kojenec nepotřebuje okamžitě lahvičku, nebo dudlík, mnohem důležitější je pro něj pochování, pomazlení, blízkost rodiče. Fyzický kontakt je zde mnohem důležitější, než pouhá materiální přízeň“ (Rogge, 1999, str. 28). O důležité roli kladných vztahů mezi dětmi hovoří také Prekopová, autorka terapie pevným obětím (Prekopová, Hellinger, 2008).

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že kvality a charakteristiky prostředí, v němž dítě v raných fázích vývoje vyrůstá, jsou jednou z klíčových podmínek zdravého vývoje. Důležitým předpokladem budoucí zdravé víry dítěte v okolní svět , ve vztahy s druhými lidmi i v sebe sama, je zážitek důvěry v okolí. Právě v prvních měsících života se potřebuje dítě ujistit, že svět je pro něj bezpečným místem k žití. Společně s Eriksonem hovoříme o pocitu základní důvěry (Erikson, 1950).

Na tomto místě bych se ráda zmínila o významu ranné citové vazby (attachmentu) na vývoj strachu a úzkosti. Tato vazba má dle různých autorů ( Bowlby, 1988; Šulová 2004; Vymětal, 2007) značný vliv na následný vývoj osobnosti, významným způsobem ovlivňuje emoční vývoj jedince. Individuální organizace emočních strategií koresponduje s raným typem citové vazby. Její konkrétní podoba a kvalita charakterizuje a provází člověka po celý život.

Emoční vazba se vytváří oboustranně v rámci reciproční interakce mezi dítětem a pečujícím objektem, kterým je obvykle matka. V rámci tohoto vztahu si dítě vytváří určitý vnitřní model fungování, a to na základě toho, jak je matka citlivá vůči jeho projevům (Bowlby, 1988). Na tomto místě upozorňuje J. Vymětal (2007) také na prostředí, které hraje ve vývoji attachmentu nemalou roli. Na některé děti může být pro matku obtížné se navázat, například pro jejich zvýšenou dráždivost, jindy může být problém na straně matky, například v důsledku jejího závažného somatického onemocnění či psychické poruchy.

Vývoj rané citové vazby bývá popisován pomocí čtyř specifických vývojových fází (Ainsworth, 1969; Kulísek, 2000):

- **fáze před vznikem citové vazby** – první týdny po narození, kdy dítě není ještě schopno rozlišovat specifické postavy ve svém okolí
- **zárodky citové vazby** – nastupují se zvyšující se schopností dítěte rozlišovat známé a cizí tváře, s postupným upřednostňováním primární pečující osoby před ostatními
- **vyhraněná citová vazba** – výrazné přilnutí dítěte k primární pečující osobě, přičemž separace od ní má pro dítě tíživé důsledky
- **období cílsměrného vztahu a partnerství** – začátek kolem čtvrtého roku života dítěte, kdy vztah mezi matkou a dítětem získává novou podobu a začíná proces postupného budování autonomie a odpoutání se od rodičovských postav. Uzavírá se v období dospívání.

Z hlediska kvality se hovoří o třech typech attachmentu. Jsou to 1. bezpečný, 2. úzkostný/vzdorující, 3. úzkostný/vyhýbavý (Šulová, 2004; Vymětal, 2004). Později byl přidán ještě čtvrtý typ, tzv. chaotický (Vymětal, 2007)

**Bezpečná vazba** je pro dítě optimálním východiskem pro další vývoj, umožňuje mu navazovat uspokojivé vztahy s druhými, a tak normálně prospívat. V matčině přítomnosti jsou děti klidné, na její odchod reagují úzkostí a po jejím návratu ji vítají.

**Děti úzkostné/vzdorující** jsou úzkostné v přítomnosti matky, jsou rozrušeny i jejím odchodem a po jejím návratu se k ní chovají ambivalentně, to znamená, že se k ní na jedné straně snaží být blízko, na druhé straně se vyhýbají kontaktu s ní. U matek těchto dětí nacházíme jednak zájem o ně, jednak malou schopnost adekvátně interpretovat signály, které dítě vysílá.

**Děti s vazbou úzkostnou /vyhýbavou** jsou v přítomnosti matky spíše bez zájmu a na její odchod nereagují, při jejím návratu se spíše vyhýbají dalšímu kontaktu.

**Vazbu chaotickou** nalezneme v těsném vztahu mezi matkou a dítětem tehdy, pokud matka jedná se svým dítětem zcela nevypočitatelně, rozporuplně, případě jej zanedbává. Dítě si takto vytváří roztříštěný obraz světa okolo sebe, který může později vyústit v některé poruchy chování či nerovnoměrnému rozvoji osobnosti.

Kochanská uvádí, že děti s odmítavým typem citové vazby jsou charakteristické minimalizací vyjadřování negativních emocí, zejména strachu a vzteku, zatímco děti s vyhýbavým typem citové vazby tyto emoce vyjadřují nadměrně (Kochanska, 2001; in Michalčáková, 2007).

Významnou a vývojově charakteristickou úzkostnou reakcí je tzv. **úzkost z cizích**, která bývá občas označována jako úzkost osmého měsíce podle věku, ve kterém se typicky objevuje. Začíná se objevovat mezi šestým a sedmým měsícem a vrcholí mezi 8. a 10. měsícem. Velmi ale závisí na individuálním utváření osobnostní charakteristiky kojence, jenž je disponován dědičně a formován každodenní interakcí s pečující osobou.

Jeho předpokladem je podle Larga rozlišení cizí a známé osoby. Autor dokonce říká: „Zdá, se že prostřednictvím strachu z cizích lidí se příroda stará o to, aby se dítě v prvních letech života drželo těch osob, které se spolehlivě starají o jeho tělesné a psychické zdraví“ (Largo, 1995; in Šulová, 2004).

Okolo pátého nebo šestého měsíce, kdy dítě bez potíží rozeznává své rodiče a jiné blízké lidi od neznámých tváří, není ještě úzkostné, vezme-li je do náruče někdo nový nebo matka opustí místnost. Okolo sedmého nebo osmého měsíce se však situace mění. Kojenec začne chápat rozdíl mezi „já“ a „ty“, začíná chápat, kdo je, vnímat sebe jako osobu. Tehdy se objeví také separační úzkost.

Termínem **separační úzkost** označujeme úzkost, kterou dítě reaguje na odloučení od matky. Při normálním vývoji se objeví v období mezi 7. a 12. měsícem (Vymětal 2007) a je typickým rysem všech dětí bez ohledu na kulturu (Drvota, 1971; Bacus, 2007).

R. Jenő (1982) hovoří o separačním strachu jako o přímém důsledku vzniku a upevnění závislosti. Pakliže se motiv závislosti neutvoří, nevzniká ani strach ze separace. Je zřejmé, že tomuto typu reakce musí předcházet tzv. úzkost z cizích, která právě signalizuje schopnost odlišit matku od druhých osob.

Podle Jena jsou tři hlavní příčiny separačního strachu. Je zde možná jednak frustrace známých reakcí, když dítě cítí, že v nepřítomnosti matky se mu omezí jisté činnosti související s potřebami, odklon od upevněného schématu a třetí složkou může být bezmocnost, kterou dítě cítí, když nemůže podniknout nic pro to, aby se dostalo nazpět ke své matce. U dvouletých nebo tříletých dětí je konkrétní separační strach zcela přirozený. (Jenő, 1982).



Ačkoli jsou strach z cizích a separační úzkost popisovány jako odlišné a charakterizovány určitými specifickými rysy, jedná se zřejmě o jednotný, postupný proces, provázený na různých stupních vývoje rozdílnými projevy (Drvota, 1971).

Absence výskytu těchto dvou reakcí, která by mohla být mylně hodnocena jako nebojácnost, neznamena v raném vývojovém období příliš velké pozitivum. Naopak, jejich nepřítomnost, může být průvodním znakem poruchového vývoje, kdy dítě není schopno rozlišit mezi matkou a ostatními lidmi, což následně znemožňuje vytvoření silného emočního pouta k této osobě (Vymětal, 2004).

Marks situuje do vývojového období 6-9 měsíců také počátky *strachu z hloubky a výšky*. Podle autora je tento vztah dispozičního charakteru a vázán je také na rozvoj samostatného pohybu dítěte napříč ontogeneze (Marks, 1987). Často se také děti v tomto vývojovém období *bojí samoty a malých uzavřených prostor* (Vymětal, 2004). Vyžadují, aby s nimi neustále někdo byl a věnoval se jim.

### 7.3 Předškolní věk

Jak jsem se již výše zmínila, přibližně do tří let se jedná o strachy tzv. reálné, konkrétní, charakteristické tím, že je děti získávají na základě vlastní zkušenosti se světem, v němž se pohybují a v němž se dobře nevyznají. Děti se bojí silných, nezvyklých, neznámých podnětů a matka jim tento přirozený strach pomáhá překonávat svou přítomností, poskytováním ochrany, povzbuzením.

Vznik symbolických strachů, situovaných právě do období předškolního, souvisí především s objevením se mentálních reprezentací vnějšího světa. Tento obraz je podle R. Jena prvním nástrojem myšlení, pomocí kterého můžeme vědomě porovnávat minulé zkušenosti se současnými. Objevení symbolů v myšlení dítěte je jinými slovy přirozeným následkem vzniku mentálního obrazu. Základní mechanismus vytváření symbolu je především v tom, že se spojuje vnímaný obraz s paměťovým obrazem, který sice není totožný s obrazem věci, ale v jistém smyslu s ním souvisí. Když se u dítěte objevuje mentální obraz, strach z konkrétního objektu se mění na symbolický strach (Jenö, 1982).

Jenö upozorňuje na nezbytnost rozlišení *strachu ze symbolů a symbolických strachů*. „Strach ze symbolů vzniká jako důsledek pronikání fantazie do vnějších objektů. Symbolický strach je přenesený konkrétní strach na jiné objekty a situace. V prvním případě je objekt strašidelná fantastická postava, v druhém případě je obávaný objekt či situace symbolem konkrétní osoby

nebo situace. Strach se symbolů je přirozený jev, který provází svět dětí, avšak symbolický strach odráží skutečné problémy a konflikty“ (Jenö, 1982, str. 57).

Strachy v tomto vývojovém období jsou obvykle vázány na charakteristiky a události týkající se blízkého prostředí dítěte (Michalčáková, 2007). **Strachy spojené se separací rodiče a strach z cizích** v tomto věku obvykle přetrvávají, větší měrou narůstají strachy spojené s určitými kvalitami prostředí. Asendorpf rozlišuje mezi rozpaky, jež vyplývají ze sociální situace studem, který představuje déle trvající afektivní stav. Oproti tomu stydlivost je v čase relativně stabilní tendence reagovat v sociálních situacích častěji stydlivě (Asendorpf, 1989; in Hoskovcová, 2006).

V souvislosti se strachem z odloučení uvádí Bacus také **strach dítěte z toho, že se ztratí**, projevující se zejména v situacích, kdy se dítě ocitá v davu množství cizích lidí. Může jít také o přímý následek nějaké předchozí zkušenosti dítěte (Bacus, 2007).

Velmi častou formou strachu, která se objevuje kolem třetího roku věku dítěte, je **strach ze zmizení** (Bacus, 2007). Tento druh strachu má mnoho podob a může se objevit v různých situacích. Jedná se například o strach z tekoucí vody, která mizí v umyvadle, popřípadě strach z vody vypouštěné do vany. Tento typ reakcí je často spojený také s obavami týkajícími se čistotnosti a toaletního tréninku.

Strach ze zmizení určitým způsobem souvisí také s dalším strachem typickým pro toto období – **strachem ze tmy**. Strach ze tmy je především symbolický strach, přičemž jeho výskyt provází většinou celé dětství. Dítě promítá svůj strach ze separace od rodičů do strachu ze tmy. Tma znamená pro dítě separaci, vlastní zmizení, nebo zmizení okolí. Je však rozdíl mezi tím, když dítě samo zavře oči a tento jev samo vyvolá, nebo zda se ocitne v situaci, kdy tmu nepřivolalo a nemůže ji ovládat, ani jinak regulovat. V tomto okamžiku vzniká separační strach. Nepřímým důkazem tohoto jevu je, že se s ním před třetím rokem téměř nesetkáme. V období před třetím rokem se dítě se symbolickými strachy setkává jen minimálně, takřka výlučně. Při jeho vzniku hrají roli ještě dva faktory – ztráta bezpečí při pohybu po tmě, ztráta pevného orientačního bodu, druhým faktorem je fakt, že tma podněcuje fantazii dítěte, v tomto vývojovém období již tak velmi rozvinutou. Strach ze tmy se znásobuje výše uvedeným strachem ze symbolů (Jenö, 1982).

Dle Nakonečného je strach ze tmy s největší pravděpodobností vrozenou atavistickou reakcí člověka (Nakonečný, 2000). R. Michalčáková toto tvrzení dokládá některými výzkumy, podle nichž tma zvyšuje agresivitu jedince vůči ostatním, nebo zesiluje úlekovou reakci na akustický podnět (Grillon, 1997; in Michalčáková, 2007). S tím, jak se dítě vyvíjí a roste, si vytváří obrany, které mu pomáhají vypořádat se s touto úzkostí. Okolo šesti let začíná lépe

rozlišovat mezi tím, co je skutečné, možné a imaginární a je schopno držet si myšlenky, které nahánějí strach, daleko od těla (Langmeier, Krejčířová, 1998; Bacus, 2007).

Další strach, který se v předškolním věku vyskytuje, je **strach ze zvířat**. S přibývajícím věkem klesá jeho četnost a intenzita a také se blíže specifikuje obsah tohoto strachu. Dítě do tří let se bojí výlučně konkrétních zvířat, od třech let se postupně začíná bát i fantastických, imaginárních zvířat (Jenö, 1982).

Výzkumům zaměřeným na oblast strachu ze zvířat byla věnována značná pozornost. Hlavním cílem bylo odpovědět na otázku, kde je původ tohoto strachu. Názory se v tomto směru různí. Někteří z autorů jsou toho názoru, že tento strach je člověku vrozený jako jistá archaická predispozice (Maurer, 1965), jiní se zmiňují o souvislosti s nevědomými konflikty, popřípadě o vlivu zkušenosti a učení (Bowd, 1984; in Michalčáková), nebo o zkušenostech dětí s reakcemi jejich rodičů (Barešová, 2007). Bennet-Levy a Marteauová (1984) přinesli díky své výzkumné studii také některá zajímavá zjištění. Tito autoři ověřovali předpoklad biologické predispozice člověka ke strachu z některých charakteristik zvířat, na jejichž základě se následně formuje strach z určitého zvířecího druhu. Zjistili, že specifickou roli zde hrají percepční charakteristiky, které se týkají vnímání pohybu, respektive jeho rychlosti, předvídatelnosti či náhlosti. Druhou skupinu zvířecích charakteristik, které mají tendenci vyvolávat v člověku strach, je odlišnost, zvláštnost a novost ve srovnání s člověkem již známou formou (Bennet-Levy, Marteau, 1984; in Michalčáková, 2007).

Bacusová označuje strach ze zvířat za strach normální a uvádí, že mezi pátým a šestým rokem by se měl mírnit a postupně mizet. Zároveň však upozorňuje, že některé formy strachu, jako např. strach z hadů nebo pavouků, přetrvává (Bacus, 2007).

Dalším významným faktorem, se kterým se dítě v předškolním věku často setkává, je narození sourozence. V mnoha případech se jedná o situaci zátěžovou, její míra se však různí v závislosti na věku dítěte. **Úzkost související s narozením sourozence** se začíná objevovat po rozpoznání specifického, péči poskytujícího objektu a vrcholí zhruba v období třetího a čtvrtého roku života a v průběhu dalšího vývoje zcela mizí. Rozvoj těchto úzkostných prožitků závisí na množství různých okolností, důležitou roli zde hrají jednak osobnostní charakteristiky dítěte, jednak také celkové emoční klima rodiny (Vymětal, 2004).

Zhruba mezi druhým a třetím rokem můžeme u dětí pozorovat, že se správně označují za chlapce či dívky a rovněž volba hraček zhruba odpovídá očekáváním, která jsou založená na jejich pohlaví. Zpočátku je toto chování proměnlivé, postupně se však upevňuje a dítě dosáhne mezi 4. a 5. rokem pohlavní stability, mezi 6. a 10. rokem dochází k dosažení pohlavní konstantnosti, spočívající ve zjištění neměnnosti pohlaví jedince. K tomu, abychom

porozuměli, k jakým úzkostem může v této souvislosti docházet, je třeba si uvědomit, jaké nároky tento vývoj na dítě klade. Dítě vychází ze základního předpokladu, že všichni lidé jsou v podstatě stejní jako ono a teprve postupně dochází ke zjištění existence dvou odlišných pohlaví. Tato odlišnost a nutnost nějakým způsobem se s ní vyrovnat, představuje bezpochyby pro dítě silný zdroj úzkosti (Vymětal, 2004).

Hovoříme-li o tak významném období vývoje jedince, jakou je předškolní věk, nelze nezmínit **vstup institucí do života dítěte**. Mateřské školy představují pro dítě přechod mezi rodinným prostředím a školou. Důležitým předpokladem pro úspěšné zvládnutí této zátěžové situace je zejména dostatečná zralost dítěte a jeho schopnost vyrovnat se se zcela novými okolnostmi. Na tomto místě musíme opět zmínit kvalitní ranou citovou vazbu. Pokud vývoj proběhl bez výraznějšího citového narušení, dosáhla autonomie dítěte již okolo čtvrtého roku věku takového stupně, že je dítě schopno odložit potřebu matčiny blízkosti a je zcela přirozeně orientováno na prozkoumávání okolního světa (Kulisek, 2000). Děti, které jsou do institucí umístěny předčasně, bývají označovány jako problémové, mohou se chovat samotářsky a svou úzkost řeší často za pomoci agrese (Vymětal, 2004).

Okolo tří let věku dítěte se začínají rozvíjet také **strachy, které jsou více vázané na svět fantazie a představ dítěte**. Děti se bojí strašidel, nestvůr, duchů, pohádkových bytostí. Strach ze strašidel má blízko strachu ze tmy (Bacus, 2007), protože právě tma podněcuje více fantazii dítěte. Bacusová upozorňuje na velmi zajímavý fenomén, týkající se dnešní doby. Přestože už dnes rodiče dětem z nedostatku času nevyprávějí tak často před spaním pohádky, jako tomu bylo dřív a neděsí se tím, že je odnese Klekánice nebo obr, přesto se děti bojí stále stejných věcí, jako dříve (Bacus, 2007).

V předškolním věku se také často objevuje **strach z krve** (Mackowiaková, 1998; in Hoskovcová, 2006; Loosli-Usteri, 1943) nebo **strach z bouřky, hromů a blesků, větru** (Loosli-Usteri, 1943).

Kagan (1998) rozlišuje dva typy dětí, které trpí strachem. Hovoří o dětech, které získaly strach vlastní zkušeností a bojí se konkrétního objektu. Tyto děti nazývá jako neinhibované. Druhou skupinou jsou děti, jejichž vrozená fyziologie určuje jejich vyhýbavé chování je všem neznámým událostem a podnětům. Tyto děti nazývá jako inhibované.

Dle Kagana (1992) jsou závažnými přechodovými stupni ve vývoji emocí konec 1. roku, polovina 2. roku věku dítěte, konec předškolního věku, zejména 5-7 rok a ranou adolescenci. Podle něj mají v těchto obdobích emoce svůj speciální význam. Objevení úzkosti jako reakce na očekávání nežádoucí události se podle Kagana objevuje u dětí mezi 1. a 4. rokem.

Jak vidíme, období předškolního věku je plné různých druhů vývojových strachů. Některé během tohoto období mizí, některé podle různých autorů (Bacus, 2004) přetrvávají až do dospělosti.

## 7.4 Školní věk

Na tomto místě se budeme věnovat zejména *strachům spojeným se zahájením školní docházky* a jejího plnění, což jsou podle našeho názoru jedny z nejvýznamnějších faktorů, které se týkají tohoto období.

Významnou událostí v životě dítěte je nepochybně období vstupu dítěte do školy. Zahájení školní docházky a adaptace na nové prostředí kladou na dítě velké, zcela specifické nároky, ve kterých musí jedinec obstát a musí jim vyhovět. Podle Jena je tento strach ze školy v období prvních týdnů po započetí školní docházky přirozeným strachem, navazujícím na strach ze separace. Mírný *separační strach* vyskytující se v tomto období rychle mizí (Jenö, 1982).

Nezbytným předpokladem, který zde rozhoduje, je relativní pokles významu matky. Dítě musí postupně rezignovat na jakési výlučné vlastnictví matky a musí postupně rozpoznat, že matka je osoba samostatná, s vlastními potřebami a zájmy. Aby však dítě mohlo tento důležitý krok poskytnout, musí celý předchozí vývoj proběhnout bez problémů (Vymětal, 2004).

Předpokladem k bezproblémovému startu ve škole je tedy dosažení zralosti fyzické, emocionální, sociální a kognitivní. Dítě přechází ze světa her a zábavy do světa povinností, jejichž plnění vyžadují na dítěti lidé, kteří jsou pro něj cizí, neznámí – učitelé. Tlak na přizpůsobení vytváří intenzivní konflikt mezi přáním zachovat dřívější, dítěti libější situaci, a snahou podřídit se požadavkům školy. Tento konflikt úzkosti, jež je tím větší, čím obtížnější je pro dítě změnit své chování, a čím více očekává negativní odezvu z okolí. Zatímco doposud mělo dítě možnost v rámci domácího prostředí, nebo mateřské školy, podle vlastní potřeby navazovat kontakty s dospělým, ve školním prostředí je tato možnost omezena na minimum a je řízena určitými pravidly. Taková situace může být pro dítě zdrojem frustrací a negativních emocí, a to především v tom případě, že není dítě dostatečně zralé pro nástup povinné školní docházky.

Na počátku tohoto vývojového období lze ještě evidovat výskyt *strachu z nadpřirozených bytostí a jevů*. V souvislosti s přetvářením magického světa dítěte na svět realistický, výskyt těchto strachů postupně ustupuje do pozadí (Vymětal, 2004).

I v tomto vývojovém období přetrvává *strach ze zvířat a tmy, přidává se strach ze zranění, lékaře a bolesti* (Loosli-Usteri, 1943).

Strach z bolesti stojí na pozadí výše uvedeného strachu z lékařských zákroků a zranění. Strach z bolesti je reálný a poměrně rozšířený jev, kterému se dítě nevyhne ani při nejpečlivější péči a výchově ze strany rodičů. Na prožívání těchto strachů má s největší pravděpodobností vliv osobní negativní zkušenost s bolestí jako nepříjemným zážitkem (Mareš, 2002). Situace, ve kterých vzniká předmět, který bolest způsobuje, se stávají signálem bolesti, a tedy i signálem strachu. Velmi často dochází také ke zobecnění jednoho negativního zážitku na ostatní situace obecně. Představme si například situaci, kdy dítě pokouše pes. Ono se bude pravděpodobně bát toho psa, který jej pokousal, ale může se také stát, že se tento zážitek zobecní a dítě se bude bát všech psů, se kterými se setká.

Do období školního věku, konkrétně mezi 9 a 11 rok, jsou kladeny počátky *strachu ze smrti*. Do tohoto věkového období umisťujeme počátky strachu ze smrti proto, že dochází k pochopení a přijetí definitivnosti smrti. Děti se zabývají smrtí jedince i dříve, ale v období před devátým rokem věku si děti ještě konečnost smrti nepřipouští. Doposud byl strach ze smrti zvládán pomocí tzv. onipotentních obran, ty však již nejsou nadále funkční a dostačující. Tento fakt vede mimo jiné právě k nezbytnosti přijetí definitivnosti smrti (Vymětal, 2004).

Přibližně kolem 10 a 11 roku významně vzrůstá důležitost toho, jak dítě vyjde ze srovnávání s druhými a zejména s vrstevníky. Na významu získává sociální odezva na výsledky tohoto srovnávání. Hrozba negativní odezvy způsobuje silnou úzkost, které se dítě snaží přirozeně vyhnout. Intenzita úzkosti může být tak velká, že vede často k utlumení aktivit, kde hrozí, že by dítě při srovnávání s druhými neobstálo nejlépe. Utlumení aktivit, ve kterých se dítě cítí neschopným konkurence může mít v některých případech velmi negativní dopad. Je tomu tak zejména tehdy, prožívá-li dítě neúspěch v sociálních vztazích (Vymětal, 2004).

## **7.5 Období dospívání, dospělost a stáří**

Strachům, které se vážou k těmto vývojovým obdobím, budeme věnovat menší prostor, omezíme se pouze na nejdůležitější typy strachů a motivy vedoucí k jejich vzniku.

### 7.5.1 Období dospívání

V souvislosti s výskytem mnoha biologických a sociálních změn je toto období spojeno s řadou specifických nejistot, rozporů a ambivalencí.

Jedná se v první řadě o období, ve kterém jedinec dospívá a mění se jednak po stránce fyzické, jednak po stránce psychické. Četné nejistoty a **úzkosti mohou souviset s tělesným rozvojem, s výraznými změnami v oblasti somatické**. Tělesné proměny, které souvisí s vývojem sekundárních pohlavních znaků, znamenají pro jedince v tomto vývojovém období náročnou situaci z hlediska adaptace.

V sociální oblasti se začínají postupně vytvářet rané partnerské vztahy, přičemž je potřeba si osvojit nové strategie chování. Dostavuje se konflikt mezi přáním navázat milostný vztah a obavou z tohoto vztahu. **Úzkost může vzbuzovat také skupinový tlak mezi vrstevníky**, může dojít k zesměšňování těch, kteří „vybočují z řady“ ať tím způsobem, že ještě s nikým nechodí, nebo tím, že již partnera mají (Vymětal, 2004).

Důležité je také zmínit v souvislosti s dospíváním tzv. **druhou separační krizi**. Jedinec je vystaven situaci, kdy dochází k separaci ve vnější realitě, nejen na úrovni intrapsychické, jako tomu bylo v první fázi – mezi 9. a 10. měsícem. Konflikt vzniká mezi potřebou mladého člověka osamostatnit se, na druhé straně jsou zde také obavy z takového kroku.

V souvislosti s dokončováním separačně-individuačního procesu dochází v období dospívání také k nárůstu zájmu o otázky týkající se smrti. V chování pak můžeme sledovat množství zvládacích strategií, pomocí kterých je strach ze smrti zvládán – humor, cynismus, provokace (Michalčáková, 2007).

### 7.5.2 Období dospělosti a stáří

Strachy, které jsou typické pro tato vývojová období, jsou spojené zejména s novými zkušenostmi jedince, s významnými změnami v jeho životě, s aktuálními vývojovými úkoly. Lze říci, že intenzita strachů je menší než v dětství, nižší je také jejich počet (Marks, 1987).

Jednou z nejvýznamnějších zátěžových situací spadajících do období dospělosti je bezpochyby rodičovství. Značným **zdrojem strachu a úzkosti může být jednak možnost neplánovaného početí, jednak i neschopnost počít**, která může velmi hluboko zasáhnout do oblasti vlastního sebehodnocení. Do skupiny strachů souvisejících s rodičovstvím řadíme již výše zmíněné strachy související s **porodem**, dále pak obavy o **dobrý zdravotní stav a uspokojivou výchovu potomka**.

Toto období je také doprovázeno **bilancováním dosavadního života**, přičemž muži a ženy se zpravidla zaměřují na jiné oblasti. Muži nejčastěji řečí otázky spojené s profesí, dosaženým vzděláním, pracovním zaměřením, ženy se zaměřují především na oblast rodinného života. V období střední dospělosti vybízí k bilancování úspěchů nebo neúspěchů v minulosti a očekáváním a představách o budoucnosti (Vymětal, 2004).

V období pozdní dospělosti a stáří nabývají na významu **procesy involuční a strach s nimi spojený**. Jedinec negativně vnímá jednak úbytek tělesných, jednak psychických schopností. S tím souvisí také značně ohrožující situace potenciální bezmoci a závislosti na pomoci druhých.

S obdobím dospělosti a stáří souvisí také **strach ze smrti**. Mnohé výzkumy dokládají tendenci k poklesu obecného strachu ze smrti v období pozdní dospělosti a stáří. Lidé se v tomto věku často smrtí zabývají, hovoří o ní, obávají se jí však méně než tomu bylo v období dřívějších (Michalčáková, 2007).



## 8. Specifika zvládání strachu u dětí

Na tomto místě se pokusím pouze krátce shrnout, co již bylo ve větší míře řečeno výše.

Z ontogenetické hlediska je úzkost chápána jako nevyhnutelný fenomén v životě člověka (Vymětal, 2004). Během života se vyvíjí charakteristický způsob zvládání úzkosti. První fází zvládání je vytvoření si celkového neúzkostného ladění, pro které jsou nejdůležitější rané zkušenosti, ale které se vyvíjejí celý život.

Podle Stuchlíkové (2002) se ve vývoji emoční regulace objevují určité trendy. Je to trend od převahy strategií, které vyžadují přítomnost pečující osoby (tzv. sociální strategie), k trendu spoléhání se na repertoár individuálních strategií. Dalším vývojovým trendem je postupné přidávání mentalistických strategií, jako např. přemýšlení o pozitivních aspektech situace, k repertoáru konkrétních behaviorálních strategií (například hraní s hračkami), které dominuje u mladších dětí.

Je pravděpodobné, že dovednosti emoční regulace se mohou rozvíjet pro různé emoce různým způsobem. Také nelze předpokládat, že starší děti budou prožívat více emoční regulace, než ty mladší. Výzkumy také upozorňují na to, že už od raného dětství dostávají děti v závislosti na pohlaví odlišné informace o tom, jaké typy emoční exprese jsou u nich v sociálním kontextu přijatelné (Stuchlíková, 2002).

Z hlediska vývojové psychologie bylo klíčovým objevem zjištění temperamentových rozdílů v emocích a v emoční regulaci. Některé děti mají nižší práh pro pozitivní nebo negativní afekt, některé mají naopak lepší kapacitu emoční regulace.

Freibergová (2002) potvrzuje, že již od počátku reaguje každé dítě na podněty velmi individuálně, což považuje za určité částečně vrozené sklony. S rostoucím vlivem prostředí a větší komplexností duševních procesů se modifikuje i způsob reakcí dítěte.

I podle Roggeho (1998) se s postupnou diferenciací vývojového strachu formuje také schopnost strach překonávat, pokud v tom však rodiče dítě podporují a nebrání mu nadměrným ochraňováním a péčí. Postavit se strachu a překovat ho vlastními metodami je důležitý úkol ve vývoji zejména mezi třetím a desátým rokem. Aby dítě konstruktivně překonalo strach, jsou pro něj nepostradatelné zejména tvořivé a úspěšné vlastní výkony.

Děti překonávají strach pomocí magických sil. Díky magickému myšlení dítě dokáže lépe překonat zejména ten strach, který je spojen s vývojovými kroky, kterými si musí každé dítě

projít. Tato forma myšlení dává dítěti přiměřený způsob, jak se vyrovnat s obtížnými životními situacemi.

I Freibergová (2002) zdůrazňuje význam fantazie dítěte při zpracování strachu. Upozorňuje, že pokud nebezpečí existuje pouze ve fantazii, můžeme s ním bojovat pomocí fantazie. Má-li však strach dítěte reálný základ v tom, že dítě narazí v životě na někoho, koho má rád, ale kdo je pro něj zároveň ohrožující, překonává takový strach velmi těžko. Dítě, které zažilo skutečný útok, nebo nepřiměřené reakce ze strany svých rodičů, se svého strachu nedokáže zbavit fantazijní cestou, neboť jeho strach je velmi skutečný.

Na druhou stranu je dobré si uvědomit, že ne vždy se můžeme vyhnout situacím, v nichž se právě výše zmíněný strach skutečným stane. Takovou situací může být například očkování dítěte u lékaře, které naráží na typický vývojový strach z lékaře. Proto bychom se měli raději vyhýbat takovým metodám, které by posílily fantazie dítěte o různých nebezpečích a naopak bychom se měli snažit chovat tak, aby dítě žádné reálné nebezpečí nepocítilo.

Freibergová (2002) se také zmiňuje o výskytu imaginárních společníků, různých fantazijních postav, které mohou dítěti sloužit k překonání strachu. Tyto postavy pak většinou mizí ve stejnou dobu, jako dětský strach z určitých podnětů.

Důležité jsou také různé hry a rituály. Vavrda (2001) spojuje význam hry s vývojem symbolické funkce. Podstatné podle něj je, že hra jako určitý způsob myšlení umožňuje dítěti operovat se situací, aniž by to mělo dopad na realitu.

## 9. Role rodičů při předcházení a zvládání strachu

Jak jsme již několikrát výše zmiňovali, ve výchovném postoji a následném výchovném chování rodičů se zrcadlí celý jeho dosavadní osobnostní vývoj.

Tradičně můžeme výchovou dítěte v rodině označit úmyslné i neúmyslné ovlivňování především dospělými členy rodiny, převážně však rodiči nebo jinými pečujícími osobami (Čáp, 1996).

Proces vývoje rodičovských postojů popisuje např. Z. Matějček (1992). Jeho počátky lze spojovat s podobou rané citové vazby k primárnímu vychovateli již během prvního roku života. Dalším obdobím je věk batolete, kdy dítě získává tzv. rodinnou identitu a předškolní věk, během něhož se postupně zapojuje do dětské skupiny. Vývoj pak podle Matějčka pokračuje ve středním školním věku přijetím společenské role podle příslušnosti k pohlaví. Následuje období partnerství, manželského soužití a prožívání samotného těhotenství, které představuje dovršení tohoto procesu.

Na nejobecnější úrovni lze říci, že zdravému emočnímu vývoji dítěte napomáhá takový výchovný styl rodičů, který přináší pocit bezpodmínečného přijetí, akceptuje jeho jedinečnou osobnost, vyznačuje se tolerancí, trpělivostí a otevřeností, avšak na druhou stranu také formuluje jasné hranice a pravidla, která jsou pro dítě srozumitelná. Hranice a pravidla slouží dítěti jako pomocník pro snadnější orientaci ve světě a ke získání pocitu jistoty.

Takové prostředí, ve kterém jsou uspokojovány základní psychické a sociální potřeby dítěte, vytváří bezpečný prostor pro zkoumání a poznávání vlastních emocí. Rozšiřování emočního rejstříku dětí a posilování schopnosti tyto emoce reflektovat jsou důležitým předpokladem pro jejich dobrou regulaci (Stuchlíková, 2005).

V optimálním případě tedy hovoříme o výchovné situaci, kdy dítěti je na jedné straně poskytován dostatek citového emočního zázemí a jistoty, zároveň je však v přiměřené míře konfrontováno se zátěží, kterou za rodičovské podpory zvládá. Zkušenosti získané v ranějších vývojových fázích, které se vyznačují větší rodičovskou participací na zvládání zátěžových situací dítětem, jsou pak v následujícím vývoji zúročovány a využívány ve stále více samostatnějších a rozvinutějších zvládacích reakcích na běžné zátěžové situace.

Citový vývoj dítěte lze stimulovat podporou aktivit, které dítě vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a reflektování. Tak, aby se dítě postupně učilo své emoce poznávat, rozlišovat a postupně se orientovalo v tom, co pro ně ta která emoce znamená a jak lze přijatelným způsobem projevit. Nejde ale o to, dítěti jeho emoce vyvracet, snažit se je

potlačit, bagatelizovat je. Rodič by se měl snažit emoce pochopit, porozumět jim, snažit se je reflektovat. Neznačená to, že musí dospělý s dítětem jeho emoce sdílet. Měl by je ale přijmout. Jde spíše o to, aby se děti naučily emoce adekvátně projevovat, aby se naučily jim rozumět. Rodiče mohou být dítěti nápomocni právě svým citlivým, empatickým přístupem.

Podle Kagana (1999) ovlivňují rodiče dítě třemi způsoby. Prvním z nich je přímé působení, které nejvíce ovlivňuje kognitivní vývoj, charakterové rysy a má vliv obzvláště na kontrolu agresivity a motivaci k výkonu. Druhým způsobem je emoční identifikace. Podle Kagana je emoční identifikace dítěte s rodičem obzvláště silná mezi 4. a 5. rokem, kdy pokud se matka bojí například pavouků, bojí se jich i její dítě, aniž by k tomu mělo objektivní příčinu. Posledním způsobem je rodinný příběh, kdy dítě přijímá vzor z rodiny do svého sebeobrazu.

Z výše uvedeného vyplývá, že pokud při překonávání strachu působí rodič na dítě jak přímo, vědomě volenými strategiemi, tak nepřímo, tím, jak sám čelí strachu a jak k těmto tématům přistupuje.

Při překonávání strachu je nutné dodat dítěti pocit jistoty a bezpečí tím, že mu budeme důvěřovat, že je schopné svůj strach překonat a nebudeme jeho strach brát na lehkou váhu, i když není nutné se s ním přímo ztotožňovat. Pokud je strach dítěte bagatelizován, dítě se stává nesamostatným, závislým. Dítě se pak necítí přijímáno a je v něm vytvářen pocit, že je na svůj strach samo.

Pokud dítě odmítá spolupráci, znamená to většinou, že svůj strach prožívá účelově. Dítě se tímto způsobem snaží nevědomě dosáhnout nějakého cíle, vybudit pozornost, vyvolat v druhém zájem o svou osobu.

## 10. Psychofyziologie strachu

V této kapitole se budeme věnovat psychofyziologii strachu a úzkosti, dominanty tzv. experimentálních přístupů v psychologii. Tyto přístupy se zabývají změnami v oblasti nervového systému, endokrinního systému, některých svalových struktur a vnitřních orgánů.

V současné době se díky moderním zobrazovacím metodám a poznatkům dosavadních studií dospívá k detailnímu popisu neuronálního okruhu strachu. Mezi aktuálně platné teorie patří tzv. rámcová teorie, podle níž se na tvorbě a prožívání emoce podílejí kromě limbického systému a bazálních ganglií také některé oblasti mozkové kůry a mozkového kmene (Koukolík, 2000). Významnou roli zde hraje amygdala, neboli párová struktura složená z několika odlišných jaderných komplexů.

Amygdala je jednou z částí mozkové struktury, která tvoří tzv. neuronální okruh úzkosti a strachu. Dále jsou zdůrazněny některé oblasti mozkové kůry, talamus, locus coeruleus (jádro v mozkovém kmeni obsahující více než polovinu všech noradrenergických neuronů) a hipokampus (Vymětal, 2004). Damasio (2004) hovoří dokonce o neurálním okruhu strachu.

Pro naši potřebu je důležité vědět, že neuronální okruh umožňuje neuroendokrinní a svalové motorické reakce, přičemž vegetativní změny, jež se u jedince objevují v souvislosti s úzkostí a strachem, jsou zprostředkovány sympatickým a parasympatickým nervovým systémem. Stimulace laterálního hypotalamu souvisí s aktivací sympatiku, jehož vlivem dochází ke změnám funkcí orgánových systémů, zejména dýchacího, oběhového a kožního. Parasympatický nervový systém, jehož aktivita je řízena z přední části hypotalamu, souvisí s viscerálními příznaky (Praško, 2005).

K zajímavému zjištění, které přispělo k objasnění mnoha otázek v oblasti emočního prožívání, dospěl na základě rozsáhlých výzkumů J.D. LeDoux. Tento výzkumník se zaměřil ve svých pracích na zkoumání emocí strachu, zejména na neuronální mechanismy jejího podmiňování. Tento autor považuje emoci strachu za nejvýznamnější pro člověka a předpokládá, že skrz porozumění této emoci můžeme blíže pochopit i fungování emocí ostatních (Kulišťák, 2003).

Řízení emočního chování spočívá tedy v četných spojkách mezi korovými asociačními oblastmi, motorickými centry a již zmiňovanou amygdalou. Tyto umožňují vyvolat motorické projevy obranné odpovědi od diskrétních pohybů mimického svalstva po integrované obranné reakce – boj, útěk nebo tzv. behaviorální freezing, neboli ztuhnutí (Praško, 2005). Tyto reakce strachu a úzkosti se dají nazvat tzv. poplachovými reakcemi.

Fyziologické reakce, které doprovázejí úzkost a strach, se však nezdají být při celkovém zhodnocení specifické. Ve stavu úzkosti či strachu se zvyšuje srdeční aktivita, vodivost kůže, mění se dechová frekvence, roste svalové napětí (Rockstroh, 1998; in Vymětal, 2004).

## **10.1 Vícestupňový popis emoce strachu**

Na závěr této kapitoly bych se chtěla zmínit o vícestupňovém modelu strachu, jak jej uvádí Levenson (1994; in Michalčáková, 2007). Tento autor hovoří o rovině subjektivního prožívání neboli psychické, dále pak mimické, vokalizační, fyziologické a motorické, respektive rovině chování. V následujícím textu se pokusím probrat různé vlivy emoce strachu na jednotlivé zmiňované roviny modelu strachu.

### **10.1.1 Psychická rovina**

Psychická komponenta, respektive prožívání emoce strachu, je do značné míry ovlivněna vztahem této emoce a jednotlivých kognitivních procesů. Vztah emocionality a racionality, respektive otázka prvenství emoce či kognice, patří k často diskutovaným tématům. V pozadí těchto sporů stojí zejména odlišné vymezení pojmů kognice a emoce. Jak upozorňuje R. Michalčáková (2007), řešení tohoto sporu není pro praxi příliš přínosné. Jak již bylo řečeno výše, emoce jako složitý komplex reakcí počíná obvykle hodnocením ohrožení, které je dáno podnětem. V souvislosti s rozvojem této emoce pak dochází k celé řadě změn v oblasti kognice. Existují však také stimuly, které vyvolají emoci strachu bez předchozího kognitivního zhodnocení.

Nejen o emoci strachu, ale i o dalších negativně laděných emocích se dá obecně říci, že zužují momentální myšlenkový akční repertoár člověka. V situacích bezprostředního ohrožení, které v zájmu přežití vyžadují rychlou, rozhodnou reakci, je tato funkce hodnocena jako přínosná a adaptivní (Stuchlíková, 2002).

Oblastí, která je emocí strachu značným způsobem ovlivněna, je také paměť. Ovlivnění paměti prostřednictvím emocí bývá zkoumáno zejména z hlediska dvou základních paměťových procesů, a to vštípení a vybavení. Pro mnohé není proto překvapující zjištění, že emočně významné události si člověk pamatuje mnohem snáze než ty, které emoční náboj nemají. Emoční doprovod podnětu zajistí jeho trvalé uložení v dlouhodobé paměti. Tento fakt souvisí také s výše zmíněným zaměřením pozornosti a zúžením akčního myšlenkového repertoáru, které umožňují detailní zaměřené vnímání situace, čímž je splněn základní

předpoklad pro efektivní paměťové vštípení. Z výše uvedeného plyne, že pokud emoční aktivace zasáhne do procesu zapamatování jiné, nesouvisející události, dochází k tzv. afektivnímu útlumu (Nakonečný, 2000).

Zajímavý výzkum M. Packarda přišel se zjištěním, že podnět z amygdaly, centra zpracování emocí v mozku, během prožitku strachu stimuluje v mozku caudate nucleus, což je jedno z bazálních ganglií a zároveň také tvoří centrum habituálního učení. To znamená, že díky jeho činnosti jsme schopni opakovat v určitých situacích své chování, aniž o tom znovu přemýšlíme. Funkce tohoto centra v situaci strachu potom převáží nad činností jiného paměťového centra, kterým je hipokampus. V tomto centru jsou zakotveny procesy podporující poznávání a učení se něčemu novému (Hučín, 2005).

Kromě procesu zapamatování, vštípení informací, zasahuje emocionální stav do procesu vybavení již uložených informací, a to jak v pozitivním, tak v negativním slova smyslu.

Významnou funkcí emoce ve vztahu k paměťovému systému je také její schopnost podporovat vybavení vzpomínek vázaných na prožívání emoce téže kvality v minulosti. Zažíváme-li emoci strachu, dochází ke spontánnímu vybavení minulých situací a případů spojených s touto emoci. Kongruence mezi emočním prožíváním a pamětí zajišťuje přístup k prožitkům a zkušenostem, které mohou být využity při zvládnutí aktuální emoční situace (Levenson, 1994, in Michalčáková, 2007).

### 10.1.2 Mimická rovina

Základ vědeckého výzkumu v této oblasti položil již Charles Darwin v roce 1872 ve své knize *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, která referuje o určité „univerzální řeči emocí“ (Michalčáková, 2007). Darwin předpokládal, že porozumění emocionální expresi může být objasněno užitím třech principů:

- **princip propojených užitečných návyků**, kdy původní ochranné chování přetrvává jako doprovod dané emoce, třebaže ochranná funkce již není primární
- **princip antiteze**, který předpokládá, že dvě protikladné emoce bývají vyjádřeny protikladnými projevy
- **princip přímého působení nervového systému**, kdy je kladen důraz zejména na fyziologickou složku emoce

Každá emoce je tedy spojena s určitým obličejovým výrazem všech lidí, nezávisle na kulturním kontextu (Michalčáková, 2007).

V posledních desetiletích byly realizovány četné studie, které si kladly za cíl zjistit podíl vrozených dispozic a prostředí na výraz emocí, kulturního sdílení obličejového výrazu či jeho významu jako informačního klíče. Ze závěrů výzkumů vyplývá, že obličejový výraz emoce je vrozený a následně je naučeným způsobem modulován, neboli „univerzální jádro emoce je ve své expresi závislé na širším kulturním kontextu, který tuto expresi ovlivňuje ve smyslu kulturní proměnlivosti (Elfenbein, Ambady, 2002; in Michalčáková, 2007).

Existenci společenských, biologicky zakotvených predispozic podporují zjištění, která opakovaně potvrzují schopnost rozpoznání emocí napříč kulturami. Existuje určitá vnitroskupinová výhoda, která umožňuje jedincům téže kultury přesněji vyhodnotit smysl emocí u příslušníků svojí kultury, než jedinci, kteří náleží do kultury jiné. J. Švancara (1973) se zmiňuje v této souvislosti o tzv. uniformitě programu výrazových prostředků emocí, který je dále modifikován působením kulturních podmínek a jedinečností osobnosti každého člověka ve smyslu jeho osobní historie či rozdílů v dispozičně zakotvených složkách osobnosti.

### **10.1.3 Vokalizace**

Vokalizace je považována za významnou součást komunikace emocí. Na tomto místě lze uvést například Schererovu (1996) teorii vokální exprese, která předpokládá, že fyziologické proměnné zásadním způsobem ovlivňují kvalitu vokální exprese. Proto je možné u jednotlivých emocí zjišťovat specifické doprovodné charakteristiky v hlasovém projevu. Emoce strachu řečový projev moduluje například ve směru rychlejšího tempa, vyšší polohy hlasu včetně malé variace v rámci ní, vysoké intenzity hlasu a určitých mikrostrukturních nepravidelností.

### **10.1.4 Somatická rovina**

Somatická či fyziologická složka emoce strachu zabezpečuje optimální podmínky pro efektivní odpověď na situaci ohrožení. Jsou mobilizovány tělesné zdroje, které musí být rychle k dispozici pro zdárné zvládnutí působícího nebezpečí.

V oblastech jednotlivých orgánových systémů můžeme jako fyziologické koreláty emoce strachu zjistit například zrychlené tempo srdeční činnosti a zesílení srdečního pulzu, což dále umožňuje rychlejší zásobení kyslíkem, prohlubování vdechu, krácení výdechu, rozšíření zornic, popřípadě zvýšení schopnosti krevní koagulace pro případ zranění (Vymětal, 2004).



### **10.1.5 Rovina chování**

Výše uvedené změny mnoha funkčních systémů jsou potvrzením schopnosti strachu aktivovat fyziologický systém tak, aby poskytl optimální podporu pro následnou odpověď. Na behaviorální úrovni se v souvislosti s emocí strachu setkáváme se dvěma, respektive třemi typy reakcí. Jedná se jednak o nepodmíněné reakce boje a útěku, jednak o tzv. behaviorální freezing, neboli ztuhnutí. Při něm se organismus zdá být pasivním a utlumeným, ve skutečnosti však představuje stav spojený s aktivní fyziologickou složkou, který se v některých ohledech podobá zjevně více aktivním strategiím boje nebo útěku (Dozier, 1998).

Výše uvedené tři autonomní systémy jsou na humánní úrovni většinou inhibovány vědomou kontrolou vyšších mozkových struktur. Zda dojde k plnému rozvoji těchto systémů, a tedy k neschopnosti inhibovat jejich projev, závisí jednak na kvalitě a intenzitě ohrožujícího podnětu a také na jejich subjektivním vnímání. V lidské společnosti tedy projevy strachu získávají často daleko komplikovanější projevy, než jsou výše uvedené autonomní reakce. projevy strachu jsou spojeny s celou řadou copingových strategií, jakými jsou vyhýbavé chování, vyhledávání sociální opory, zvládnutí a regulace emoce nebo aktivní strategie směřující k překonání určitého strachu (Stuchlíková, 2005).

## 11. Shrnutí teoretické části

Strach a úzkost jsou nejčastěji studovanými emocemi. Patří neodmyslitelně k našemu životu a jako základní prvek lidské psychiky tvoří ve své nepatologické podobě přirozenou součást života člověka. Strach varuje před nebezpečím, vyvolává v nás takové fyziologické reakce, které nám přikazují buď utéct, nebo zaútočit. Jinými slovy lze říci, že strach je vrozený obranný mechanismus, který je vlastní všem živým organismům včetně člověka.

Do souvislosti se strachem se dává úzkost. Jak jsem již výše zmínila, úzkost a strach lze od sebe odlišit jen obtížně. Mají totiž mnoho společného. Můžeme zmínit například jejich totožné behaviorální, fyziologické nebo prožitkové aspekty. Obě zmíněné emoce spolu v prožívání člověka velmi úzce souvisejí. Ačkoli někteří autoři oba termíny rozlišují, my se v naší diplomové práci přikláníme k názoru, že není nutné jejich přesné rozlišení.

Jelikož je součástí naší diplomové práce také zkoumání strategií jejich zvládání, věnujeme se v teoretické části také popisu emoční regulace a jejímu vývoji. Emoční regulace se vztahuje k procesům, kterými jedinec ovlivňuje to, jaké emoce má a jak je prožívá a vyjadřuje. Procesy zvládání jsou ovlivňovány dvěma faktory. Jednak se do něj promítají osobní zdroje, neboli vlastnosti osobnosti, lokalizace kontroly, odolnost, vulnerabilita, úzkostnost, sebepojetí a kognitivní struktura. Druhým faktorem je prostředí, charakterizované zejména sociální sítí jedince.

Emoce strachu a úzkosti jsou součástí výkladových systémů celé řady psychologických škol. V naší práci se zmiňujeme o těch školách, které jsou pro naše potřeby nejvíce přínosné. U jednotlivých škol dochází k odlišnému pojetí díky odlišnému akcentu na zdroje, které tyto emoce vyvolávají. Zmiňujeme se také o přístupech fyziologických, které kladou důraz na popis tělesných korelátů emocí strachu.

Popisujeme také pět základních rovin, ve kterých se emoce strachu projevuje. Zmiňujeme rovinu subjektivního prožívání, mimickou, vokalizační, fyziologickou a rovinu chování. Co se týče otázky etiologie strachu, roli zde hrají jednak dispoziční proměnné, jednak vnější prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Významnou roli hrají pečující osoby, resp. rodiče, kteří postupně učí dítě své emoce chápat a reagovat na ně, později je více či méně přijatelným způsobem zvládat.

Jelikož se v naší práci zabýváme vnímáním strachu u dětí předškolního věku, považujeme za důležité uvést charakteristické roviny vývoje. Důraz klademe na popis vývoje poznávacích

procesů, zejména myšlení a tzv. magického myšlení a fantazijního vnímání reality, blíže se také věnujeme popisu emocionálního vývoje dítěte předškolního věku.

V samostatné kapitole uvádíme popis druhů strachu typických pro různá období vývoje jedince, od prenatálního období až po stáří. Vývojově není zcela jasné, odkdy dítě začíná prožívat strach a úzkost jako pocity odlišné od nepohody a bolesti, avšak známky anticipační úzkosti jsou zcela patrné u většiny dětí ve druhé polovině prvního roku života. Detailně popisujeme typické druhy strachu vyskytující se u předškolního dítěte, jak je ve svých pracích uvádějí různí autoři.

## **Empirická část**

## 12. Definice výzkumného cíle

Strach je přirozenou zkušeností člověka. Plní ochrannou funkci, je nezbytný k přežití jedince. Strach představuje nutnou fyziologickou a duševní přípravu na nebezpečné a ohrožující situace. Zároveň také vyzývá k tomu, aby byl překonán.

Z literatury víme, že děti předškolního věku trpí některými specifickými vývojovými strachy, jako se strach se smrti, pavouků, bolesti, tmy, bouřky atd. Někteří autoři, jako např. J.-U. Rogge (1998) hovoří též o druhém typu strachových reakcí, které nazývá strachy výchovně podmíněnými. Nás zajímá, jaké konkrétní podoby těchto strachů se u dětí vyskytují a jaký je jejich počet. Zajímá nás, zda se v našem vzorku vyskytují formy strachu totožné s těmi v literatuře, popřípadě jaké jiné typy strachu se objevují. Budeme se zaměřovat jednak na konkrétní obsahy těchto strachů, jednak na jejich počet. Klademe si za úkol přesně zjistit konkrétní podoby těchto strachů

V předškolním věku, který je věkem bohaté fantazie dítěte a tzv. magického myšlení (Langmeier, Krejčířová, 1998; Šulová, 2004; Rogge, 1998), se dítě se svými strachy, podle výše uvedených autorů popisujících vývoj dítěte předškolního věku, dokáže tvořivě vypořádat. Strategie překonávání dětských strachů se vyvíjí postupně, se vznikem a vývojem strachu u dětí (Rogge, 1998). Samostatné zpracování a překonávání strachu je důležité pro formování identity vlastního já a vytváření pocitu sebedůvěry (Stuchlíková, 2002). V literatuře jsou popsány různé techniky překonávání strachu, jako např. zpracovávání hrozivých dojmů ve hře, v kouzelných příbězích, vymyšlením si neviditelných kamarádů. Nás zajímalo, jaké konkrétní strategie zvládání strachu používají děti v našem výzkumném vzorku.

Při podrobném studiu literatury se nám nepodařilo podobný výzkum zabývající se tímto tématem nalézt, proto se domnívám, že analýza výstupů naší diplomové práce by mohla být přínosem jak pro odbornou veřejnost, tak pro rodiče, kteří se chtějí dovědět více informací o světě svých dětí.

Shrneme – li výše uvedené poznatky, vyplývá z nich, že cílem našeho výzkumu je jednak zjistit, jaké strachy prožívají současné děti z běžné populace v předškolním věku, jednak popsat konkrétní strategie, které děti předškolního věku používají při řešení strachu, který prožívají. Při vyhodnocování a analýze našich výstupů budeme porovnávat naše výsledky s prostudovanou literaturou.

### **13. Výzkumné otázky**

Při stanovení výzkumných otázek, na které bychom se chtěli v diplomové práci zaměřit, jsme vycházeli z výše uvedených informací získaných studiem odborné literatury, přínosné je pro mě osobně také spolupracování s pedagogicko-psychologickou poradnou, kde získávám praxi s dětmi předškolního věku.

Jak jsme již uvedli výše, zajímá nás, jaké konkrétní typy strachu děti našeho výzkumného vzorku prožívají a jaká je četnost jejich výskytu v rámci našeho výzkumného souboru.

První výzkumná otázka, kterou jsme si položili, souvisí s mapováním formy strachů, které budou děti našeho vzorku zmiňovat v zadaných úkolech (polostrukturovaný rozhovor s dětmi, skupinový teploměr, kresba).

Ve druhé části výzkumu se zabýváme konkrétními formami zvládání strachu u dětí. Zjistit tyto formy jsme se pokusili pomocí tzv. „divadélka“, které děti po krátké přípravě přehrávaly. Na základě jeho analýzy jsme se snažili popsat, jaké formy zvládacích strategií děti v našem výzkumném vzorku používají.

Z výše uvedeného vyplynuly tyto výzkumné otázky:

**1. Čeho se děti bojí v předškolním věku?**

**2. Jaké konkrétní strategie zvládání strachu používají děti předškolního věku?**

## 14. Design výzkumu

### 14.1 Typ výzkumu

Jedná se o kvalitativní analýzu dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů s dětmi vedených autorkou práce, rozbor metody „Skupinový teploměr“, kreseb na téma „Čeho se bojím“ a dat získaných rozbořem videonahrávky divadélka s dětmi. Získaná data budou nejprve kvantifikována a na základě jejich kvantifikace budou zpracována deskriptivní metodou.

Jednotlivé výstupy získané analýzou použitých metod budou mezi sebou porovnávány a budou hledány souvislosti a korelace mezi nimi. Data získaná pomocí videonahrávky budou analyzována pouze kvalitativně, s cílem popsat jednotlivé strategie zvládání strachu u dětí předškolního věku. Data takto získaná nebudou přímo konfrontována s první částí výzkumu – kvantitativním rozbořem výsledků, budou tvořit doplňkovou část diplomové práce. Výše uvedené metody budou popsány v následující podkapitole práce.

Společně s Dismanem (2005, s. 290) si uvědomujeme, že „kvalitativní výzkum nám napomáhá rozumět pozorované realitě, oproti kvantitativnímu výzkumu, který testuje validitu tohoto porozumění“. Jednoduše řečeno, kvalitativní výzkum nemá vysokou standardizaci, proto je jeho reliabilita nízká. Disman (2005, s. 285) dále definuje charakteristiky kvalitativního výzkumu ještě takto: „Kvalitativní výzkum je nenumerné šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je odhalit význam podkládaný sdělovaným informacím. Cílem je tedy vytváření nových hypotéz, nového porozumění, vytváření teorie“.

Naším cílem je interpretace dat z hlediska psychologie a orientace v této problematice. Proto se jedná o sběr dat klinickým způsobem, které mají sice danou strukturu, ale přizpůsobují se potřebám respondentů.

Získaná data budou kvantifikována pro účely srovnání respondentů v rámci daného vzorku. Zjištění, která získáme na základě dané kvantifikace a srovnávání, budou popsána pouze pro náš vzorek. Neklademe si za cíl zjišťovat údaje, které bychom zobecňovali přímo pro celou populaci, což ani není v rámci rozsahu této práce možné. Naším cílem je naopak proniknout do problému co nejhlouběji, zohlednit co nejvíce aspektů a úhlů pohledu.

Na druhou stranu by mohla být práce i jakýmsi předvýzkumem, který mapuje problematiku strachů předškolních dětí dnešní doby. Na základě tohoto výzkumu by mohla vyvstat dílčí fakta a dílčí problémy, jež by mohly být dále předmětem rozsáhlejšího šetření. Mohli bychom

dále detailněji zjišťovat, zda se druhy strachu v různých dobách mění, nebo zda zůstávají stejné, univerzální.

## **14.2 Metody získávání dat**

Námi položené výzkumné otázky jsme se pokusili odpovědět na základě skupinového programu, který jsme aplikovali v několika mateřských školách. Program byl sestaven pouze pro potřeby naší diplomové práce a skládal se z různých druhů metod. Objektivita výsledků výzkumu by měla být zaručena množstvím metod, zajišťujících větší mnohostrannost pohledu na sledovanou problematiku. Většina metod psychologického výzkumu má své výhody, ale i nevýhody pro použití v konkrétních situacích. Vhodná volba metod do výzkumné baterie může pomoci slabé stránky jednotlivých technik eliminovat (Ferjenčík, 2000).

Pro výzkum konkrétní podoby strachu u dětí v předškolním věku se jevila jako nejvhodnější kombinace kvantitativního a kvalitativního vyhodnocení první části skupinového programu. Zvolená metoda sběru dat odráží subjektivní vnímání dětí, které nemusí odrážet chování dítěte v konkrétní situaci. Je jasné, že když budeme stejnou skupinu dětí např. konfrontovat se zuřivým psem, asi by se bály všechny - to ovšem z etických důvodů není možné.

Námi sestavený program se skládal z těchto částí:

- Polostrukturovaný rozhovor s dětmi na téma: „Čeho se nejvíc bojíte?“, „Čeho se podle vašeho názoru bojí druzí lidé?“.
- Kresba na téma „Čeho se nejvíc bojím“.
- Skupinový teploměr
- Skupinové divadélko

### **14.2.1 Polostrukturovaný rozhovor**

Nejprve bych se chtěla krátce zmínit o teoretickém pozadí polostrukturovaného rozhovoru a jeho hlavních charakteristikách. Poté se budu věnovat konkrétně významu, který přiřkládám polostrukturovanému rozhovoru v naší diplomové práci a způsobech jeho zaznamenávání a vyhodnocování.

Kvalitativní dotazování pomocí polostrukturovaného rozhovoru je vhodné především proto, že má plynulý průběh. Přesto dotazovaný není striktně omezen při svých výpovědích, jako tomu může být u přísně strukturovaného rozhovoru.



Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje rámcově připravenými otázkami, které bývají většinou kladeny respondentovi stejnými slovy. Struktura jejich kladení bývá zachována. Každý respondent odpovídá na otázky ve stejném pořadí. Není předem dána standardizace odpovědí. Respondent tedy nevybírá z předem připravených možností odpovědí, ale otázky jsou voleny spíše jako otevřené, aby se výzkumník co nejvíce dozvěděl.

Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje jasně daným účelem, určitou osnovou a poměrně velkou pružností celého procesu získávání informací (Hendl, 2005).

Jak dodává Žižlavský (2004) „každý respondent může odpovídat po svém, co se týká obsahu a formulace odpovědi.“ Právě pro otevřené formulování otázek je naše technika sběru dat vhodná. Jelikož jsem jako tazatelka chtěla předejít úniku důležitých informací, které bych např. v uzavřeně formulovaných otázkách přehlédla, volila jsem polostrukturovaný rozhovor, který mohu přizpůsobit respondentovým odpovědím.

Jelikož byla stanovena předběžná struktura otázek, mohla jsem je doplnit či dle situace zaměřit na určitou dotazovanou problematiku, na kterou jsem nedostala dostačující odpověď. Tímto způsobem jsem získala informace, které vzhledem k cíli práce považuji za důležité a současně dotazovaný měl prostor k vyjádření pro něho důležitých skutečností.

Cílem krátkého polostrukturovaného rozhovoru v naší diplomové práci bylo jednak uvedení dětí do dané problematiky, jednak sloužil ke získání některých konkrétních dat. Nejprve jsme s dětmi hovořili na téma „*Co je to strach*“, dále jsme s jednotlivými dětmi probírali, čeho se ony konkrétně bojí. Použili jsme také projektivně zabarvenou otázku, která vedla k zamyšlení dítěte nad tím, čeho se bojí druzí lidé. Děti jsme neovlivňovali, do jimi uváděných odpovědí nebylo zasahováno. Děti volně odpovídaly a asociovaly, aniž by předem byly upozorněny na další průběh. Snažili jsme se takto o co největší objektivitu a co nejmenší ovlivnění dětí tématem skupinového programu. Zajímalo nás, co si sami děti vybaví pod termínem „strach“ a jaké konkrétní formy strachu budou uvádět.

K přehledné organizaci dat jsem zvolila značkování. Termín není dle Žižlavského (2004) totožný s termínem kódování, které se spíše používá pro kvantitativní analýzu dat. Žižlavský (2004, s. 34) rozdílnost vysvětluje takto: „Kódem se obecně rozumí předpis pro převod jedné soustavy znaků pro sdělování zpráv do jiné soustavy pro jiné sdělování zpráv. Například v telegrafii používaná vysílající Morseovu tabulku pro převod abecedních znaků na znaky Morseovy a přijímací zprávu dekóduje podle stejné převodní tabulky z Morseových znaků na abecední znaky. Kódování a dekódování podle stejné kódovací tabulky nemění význam

sdělení. Význam výrazu zůstává stejný, jenom znaky se mění. Proto používání slova „kódování“ pro popis analýzy kvalitativních dat je zavádějící a nepřesné.“

Při procházení přepisu z rozhovoru jsem určitým tématům a odpovědím přidělovala značky, které měly význam k výzkumným otázkám a prostudované literatuře. V textu jsem si všímala především těch informací, které odkazovaly na důležité aspekty adaptačního procesu z hlediska jeho kvality (na základě prostudované literatury). Poté jsem získaná data utřídila do tematického seznamu. Na závěr jsem tato data interpretovala.

#### 14.2.2 Skupinový teploměr

Po rozhovoru následoval tzv. úkol pracovní nazvaný „skupinový teploměr“, což je metoda, kterou jsem převzala od Dr. Horákové Hoskovcové. Jedná se o skupinovou metodu, která má široké použití. S její pomocí se dá například mapovat nálada ve skupině, postoje ve skupině k určitému problému atd. Respondent má za úkol ukázat rukou na pomyslné stupnici od země kam až dosáhne.

ošklivé sny
tma
duchové, strašidla
bouřka
hadi
zlý pes
pavouci
brouci
rodiče
sourozenci
škola
školka
zubař
dětský lékař
voda (hluboká)
mimozemšťan

**Tabulka 1: Seznam zdrojů strachu, které byly předkládány během „skupinového teploměru“.**

My jsme adaptovali „skupinový teploměr“ na zmapování „síly“, s jakou konkrétní strach na děti působí. Dětem byly předkládány různé druhy strachu (viz. tabulka č.1) a respondenti měli za úkol od země ukázat, jakou intenzitu prožívání v nich tento strach vyvolává. Dětem bylo předem vysvětleno, že ukáží-li k zemi, znamená to, že se bojí velmi málo, nebo vůbec, ukáží-li do výše svého pasu, znamená to, že se bojí „tak středně“ a ukáží-li vysoko, znamená to, že se bojí mnoho. S dětmi byla metoda nejdříve nacvičena s pomocí neutrálních podnětů (např.

„Povězte, jak moc se bojíte svých bačkůrek?“). Dětem byly předkládány jednotlivé formy strachů tak, jak je různí autoři uvádějí v literatuře (viz kapitola Strach člověka v ontogenezi v teoretické části práce). Jednotlivé formy strachu byly předkládány všem skupinám ve stejném pořadí, pro lepší zpětnou kontrolu byl pro potřeby naší diplomové práce pořizován videozáznam, který byl po nasbírání dat vyhodnocen a výsledky byly opět kvantifikovány pro usnadnění další práce s daty.

### **14.2.3 0Kresba na dané téma**

V úvodu bychom opět chtěli přiblížit obecný význam dětské kresby a důvod jejího používání v diagnostice. Poté uvedeme smysl zadávání kresby v našem skupinovém programu a také způsob, jakým byly kresby interpretovány.

V západní kultuře probíhá zkoumání významu a analýza dětské kresby už od počátku 20. století. I přes rozsáhlý výzkum vycházející z vývojového a analytického hlediska bývají odborníci často kritizováni za odvážný výklad dětských kreseb.

„Dětská kresba je však královskou cestou k poznání dětské psychiky. Dítě se spontánně chápe tužky, jakmile je k tomu uschopní vývojová úroveň jeho myšlení, vnímání a jemné motoriky, tj. ve třetím roce života. Záliba v kreslení je pak obvykle provází celým dětstvím až na práh dospívání, neboť pro ně představuje činnost přitažlivou, přirozenou a příjemnou“ (Šturma, Vágnerová, 1987, str. 7).

Kresba o svém autorovi vypovídá hned v několika rovinách. Odráží úroveň rozumových schopností dítěte, dílčích schopností zrakového vnímání, představivosti a paměti, jemné motoriky a senzomotorických funkcí. Musíme si ale uvědomit, že v dětských kresebných výtvorech je skryto daleko víc. Odkrývají nám takové charakteristiky jako například emoční prožívání dítěte, jeho afektivitu, zájmy, ale také sebehodnocení atd. Představuje pro dítě činnost, při které o sobě vypovídá mnohé, ale beze slov. Možná ani samo neví, co ho trápí, možná se mu pouze nedostává slov. Kresbu pak můžeme považovat za jistý komunikační prostředek, kterým dítě může vyprávět o tom, co cítí, ale nedokáže slovy vyjádřit (Peterson, Hardin, 1997).

Děti kreslí v každém kulturním prostředí. Existují skutečnosti, které dítě dospělému nesvěří verbálně, avšak vyjádří je v kresbě. Dětské kresby bývají méně názorné a komplikovanější než výtvary dospělých. Zajímavý fakt sdělují Peterson a Hardin (1997), kteří si všimají, že děti ve stresových situacích často kreslí to, co jim připadá veselé, nebo šťastné. Do obrázku, který by dospělý ztvárnil jako plný bolesti, smutku a strachu, děti přidávají zářivé sluníčko, úsměvy do tváří lidí, pestré květiny. Tyto projevy výše uvedení autoři zaznamenali na množství

dětských kreseb. Přesný význam těchto indikátorů v kresbě však doposud není znám. Existuje zde však riziko, že tyto „radostné“ prvky na obrázcích mohou dospělému pozorovateli často zabránit, aby bral dětské výtvary vážně.

Pro potřeby naší diplomové práce byla jakou součástí skupinového programu zadávána kresba na téma „Čeho se bojím“, ve které měly děti za úkol zobrazit, čeho se ony konkrétně bojí. Děti byly upozorněny, že mohou kreslit jednak věci, které byly již zmíněny dříve během rozhovoru nebo „skupinového teploměru“, mohly však kreslit zcela originální, doposud nezmiňované formy strachu. Každý respondent kreslil jeden obrázek, ztvárnil na něj jeden typ strachu, ne více. Každý obrázek byl poté autorem pojmenován, aby bylo zcela jasné, co konkrétního zobrazuje. Poté byly obrázky roztrženy do skupin podle typu strachu a byly vytvořeny jednotlivé kategorie podle toho, zda děti zobrazovaly stejné nebo podobné typy strachů. Z těmito kategoriemi jsme pak dále pracovali při vyhodnocování výstupů skupinového programu.

Pro ilustraci přidáváme nejzajímavější z kreseb našeho výzkumného vzorku do příloh diplomové práce.

#### **14.2.4 Skupinové divadélko**

Pro výzkum konkrétních strategií zvládání strachu u dětí předškolního věku bylo použito metody pozorování spontánní tvořivosti dítěte, kterou bylo skupinové divadélko. Divadélko bylo pouze pro potřeby naší diplomové práce natáčeno, získaný videozáznam byl posléze analyzován. Zaměřili jsme se na popis jednotlivých strategií zvládání strachu.

Děti byly podle svého přání rozděleny do několika skupin a jejich úkolem bylo zahrát scénku. Děti si měly vybrat jeden zdroj strachu, který byl v předchozích úkolech zmiňován, popřípadě nějaký nový, na kterém se dohodnout a společně zahrát, jak by se s takovým strachem dalo vypořádat, jak jej zahnat, jak se zachovat, když nás nečekaně daný strach přepadne.

Respondenti měli krátký čas na přípravu, bylo-li třeba, byly s dětmi během přípravy diskutovány dotazy, avšak konkrétní realizace a způsob řešení strachu byl ponechán zcela na nich.

Předpokládali jsme, že ve skupinovém divadélku bude možné dobře sledovat strategie, které si děti vytvoří, když se ocitnou tváří v tvář strachu.

### 14.3 Průběh výzkumu

Sběr dat probíhal dle možností jednotlivých mateřských škol v průběhu druhé poloviny roku 2008 a první poloviny roku 2009. Děti, které se výzkumu účastnily, jsem neznala, nebylo však problematické navázat s nimi kontakt. Abych předešla případným obtížím, každou mateřskou školu, v níž byl výzkum realizován, jsem před samotným programem dvakrát po sobě navštívila a účastnila jsem se skupinové práce s dětmi.

Výzkumu se účastnily pouze ty děti, jejichž rodiče byli ochotni spolupracovat a podepsali informovaný souhlas. Pro ostatní děti byl předem naplánován náhradní program v některé s dalších tříd mateřské školy.

### 14.4 Pasportizace vzorku

Výzkumný vzorek jsem vzhledem k povaze diplomové práce vybrala pomocí záměrného výběru jednotek, konkrétně pomocí kritériálního výběru. Jak uvádí Žižlavský (2004) jedná se o výběr, do kterého jsou zařazeny veškeré případy které na základě daného výzkumného tématu a výzkumného cíle splňují určitá kritéria. Oproti jiným výběrovým metodám je v tomto případě je výběr vzorku zcela založen na úsudku tazatele. Disman (2005, s. 113) k tomu dodává: „Při použití účelového výběru musí výzkumník jasně, přesně a otevřeně definovat populaci, kterou jeho vzorek opravdu reprezentuje.“

Kritériem pro výběr prvního výzkumného vzorku bylo, že se musí jednat o děti navštěvující mateřskou školu, rozhodující byl také jejich věk. Všechny děti našeho výzkumného vzorku byly ve věku 5 let a 3 měsíce až 5 let a 11 měsíců. Velikost tohoto vzorku v kontextu výzkumného tématu a výzkumného cíle byla dána také ochotou rodičů dítěte na výzkumu spolupracovat.

Všichni rodiče byli předem informováni, o jaký typ práce s dítětem se bude jednat, jaké aktivity budou dětem předkládány, jaký bude způsob zaznamenávání dat. Rodičům byla nabídnuta možnost videonahrávku získat na CD. Žádný z rodičů této možnosti nevyužil.

S každým rodičem byl sepsán informovaný souhlas.

Konečný vzorek činil 88 respondentů, v zastoupení 49 dívkami a 39 chlapci. Děti navštěvovaly předškolní ročník mateřské školy, zaměřený mimo jiné také na přípravu dětí na práci v základní škole.

Děti během skupinového programu spolupracovaly bez obtíží, komunikovaly, nezaznamenala jsem žádné výrazné výchovné obtíže, které by vedly k ovlivnění zbylých respondentů.

Program probíhal přímo v budovách vybraných mateřských škol, konkrétně v herně, za přítomnosti pedagogického pracovníka. Pro náš výzkum bylo vyhrazené dopoledne (po svačině dětí až do oběda). V žádné z mateřských škol nepřesáhl celkově dvě hodiny. Aktivita byly pružně střídány, čímž byla eliminována kolísavá koncentrace pozornosti, snížená motivace dětí a únava.

Mateřské školy, které jsme pro náš výzkum vybrali, se nacházely v okresních městech s více než 10 tisíci obyvateli. Jednalo se o mateřské školy ve Středočeském a Západočeském kraji. Hlavním kritériem výběru byla opět ochota programu se zúčastnit.

## **14.5 Omezení výzkumu**

Před volbou samotné výzkumné strategie jsem zvážila limity výzkumu, které je třeba nyní zdůraznit.

K limitům, které zdůrazňuje Žižlavský (2004) patří především omezené časové možnosti tazatele a jeho finanční prostředky. Výzkum probíhal v prostředí mateřských škol v omezeném čase, nebylo možné zcela zajistit klidné prostředí, ve kterém by nebyly děti rušeny okolním provozem mateřské školy. Vhodná by byla také kvalitnější nahrávací technika.

Nevýhodou byla také přítomnost pedagogického personálu během probíhajícího skupinového programu. Ačkoli byl personál předem požádán, aby nezasahoval do programu, vyskytly se případy, ve kterých byla patrná snaha učitele ovlivnit děti, ukázat je, poradit jim, bylo-li v danou chvíli ve třídě mateřské školy ticho. Byl – li však personál opakovaně pořádán o minimální účast na programu, již neměl nadále tendenci děti ovlivňovat. Na druhé straně je důležité si uvědomit, že přítomnost osoby, kterou děti znají delší dobu (pedagogický pracovník), pozitivně působí na celkové vnímání situace dítětem.

## 15. Analýza dat

### 15.1 Typy strachu předškolních dětí

Cílem první části naší výzkumné práce bylo odpovědět na otázku, jaké obsahy strachů se objevují u dětí předškolního věku. Pro zjištění této informace jsme vycházeli z analýzy krátkých polostrukturovaných rozhovorů s dětmi, dětských kreseb na téma „Čeho se bojím“ a „skupinového teploměru“.

Obecný název strachu	Konkrétní název strachu	Věk dítěte zaokrouhlený na celé roky, kdy se strach poprvé objevuje, popř. poznámky k jednotlivým formám strachu
Strach ze separace od rodiče		3
Strach z cizích		3
Strach z toho, že se ztratí		3
Strach ze zmizení	strach z tekoucí vody, která mizí v umyvadle	3
	strach z vody vypouštěné do vany	3
Strach ze tmy		s rozvojem fantazie okolo šesti let už dítě lépe rozlišuje mezi tím, co je skutečné a co imaginární, tento typ strachu postupně mizí
Strach ze zvířat		od 3 let se dítě bojí konkrétních zvířat, postupně i imaginárních; tato forma strachu by měla vymizet okolo 5 až 6 roku věku, strach z pavouků a hadů přetrvává
Úzkost spojená s narozením sourozence		vrcholí mezi 3-4 rokem, pak mizí
Úzkost spojená s předčasným vstupem dítěte do institucí		3-4
Strach z pohádkových, nadpřirozených bytostí		3
Strach z krve		3
Strach z přírodních živlů	bouřka	3
	hrom, blesk	
	vítr	

Tabulka 2: Seznam těch forem strachu, které jsou typické pro předškolní věk

V následujícím textu budou analyzovány výstupy jednotlivých metod, poté budou vzájemně srovnávány. Budou hledány souvislosti a korelace mezi nimi.

V úvodu bychom pro lepší ilustraci uvedli tabulku forem strachu v předškolním věku, jak je popisují různí autoři. Tabulka č. 2 byla vytvořena na základě studia literatury a vychází z poznatků zachycených v teoretické části diplomové práce.

V literatuře je popisováno množství forem strachu, které vycházejí z psychoanalytického pojetí. Jedná se zejména o strach ze zmizení, strach z tekoucí vody či strach z vody vypouštěné do vany. Důležité je také uvědomit si, že některé formy strachů mají svůj počátek v předškolním období, konkrétně ve věku tří let, avšak do věku čtyř či pěti let dítěte vymizí. Není možné tedy zcela s jistotou předpokládat, že se tyto formy strachu objeví v našem vzorku dětí. Jejich věk se pohybuje v rozmezí 5,3 až 5,11.

Zajímavý je také poznatek týkající se strachu se zvířat. Jenö (1982) je toho názoru, že s přibývajícím věkem klesá jeho četnost a intenzita a také se blíže specifikuje obsah tohoto strachu. Dítě do tří let se bojí výlučně konkrétních zvířat, od třech let se postupně začíná bát i fantastických, imaginárních zvířat. Dle Bacus (2007) u dětí mezi pátým a šestým rokem by se měl strach se zvířat mírnit a postupně mizet. Zároveň však upozorňuje, že některé formy strachu, jako např. strach z hadů nebo pavouků, přetrvává.

V následujících podkapitolách se budeme zabývat konkrétními podobami strachů, které uvádějí respondenti našeho výzkumného vzorku v jednotlivých částech výzkumu. Každý objekt strachu uvedený dítětem bereme jako jeden obsah. Dítě může například uvést několik různých druhů zvířat nebo nadpřirozených bytostí, přičemž každá z uvedených forem je počítána jako jeden konkrétní obsah.

#### **15.1.1 Obsahy strachů uvedené v rozhovorech s dětmi – čeho se bojí děti**

Nyní se zaměříme na obsahy strachů, které uváděly děti v krátkých polostrukturovaných rozhovorech. Nejprve se budeme zabývat odpovědí na první otázku (**„Pověz, z čeho máš strach ty?“**). První otázka, kterou jsme dětem pokládali, se jinými slovy týkala druhů strachu, které mají děti. Níže uvedená tabulka (č.3) uvádí ty obsahy strachů, o nichž děti hovořily. V tabulce č. 3 jsou znázorněny jednak počty dětí, které zmínily daný obsah strachu, jednak jsou zde uvedena také procentuální zastoupení jednotlivých obsahů. Pro lepší srozumitelnost výsledků také v posledním sloupci tabulky uvádíme pořadí významnosti strachů, které vyplývá z četnosti shody na jednotlivých formách strachu. Jinými slovy – kolik dětí uvedlo stejný druh strachu.

Výsledky v procentech jsou zaokrouhlovány na celá čísla.



Při pohledu tabulku č.3 vidíme, že děti uvedly v rozhovorech celkem 19 objektů strachu. Průměrný počet odpovědí respondentů, vázajících se k jednomu objektu strachu (dle aritmetického průměru) je 15. Z daného vyplývá, že 9 objektů strachu uvedl více než průměrný počet respondentů. Jedná se o strašidla, bouřku, vlka, medvěda, hada, mumii, čarodějnici, bubáka a mimozemšťana. Ostatní druhy strachů, které jsou uvedené v tabulce, nepovažujeme za významné pro nadpoloviční většinu respondentů našeho výzkumného vzorku.

<b>Čeho se bojím</b>	<b>Frekvence odpovědi</b>	<b>Frekvence odpovědi v %</b>	<b>Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi</b>
had	38	43	1.
strašidlo	31	35	2.
mumie	31	35	2.
bouřka	29	33	3.
bubák	29	33	3.
medvěd	23	26	4.
čarodějnice	20	23	5.
mimozemšťan	20	23	5.
vlk	19	22	6.
krysa	10	11	7.
obr	8	9	8.
obluda	6	7	9.
výška	5	6	10.
zlý pes	5	6	10.
čert	4	6	10.
děti ve školce	2	2	11.
rodič	2	2	11.
maska	2	2	11.
ničeho	1	1	12.

**Tabulka 3: Obsahy strachů uváděné dětmi během rozhovorů**

43% z celkového počtu 88 dětí uvedlo jako hlavní objekt strachu konkrétní zvíře, hada, z čehož vyplývá, že tento obsah mezi ostatními vévodí. Dalšími objekty, které jsou podle dětí podstatnými objekty strachu, jsou především pohádkové nebo nadpřirozené bytosti. Zde můžeme shledávat patrně vliv rozvíjejícího se magického myšlení a fantazie, které mají vliv na volbu objektů strachu. 35% dětí z celého vzorku uvedlo na druhém místě jako objekt, kterého se nejvíce bojí, strašidlo a mumii, 33% dětí pak za významný zdroj strachu považuje bouřku jako zástupce obecné kategorie „přírodní živly“ (viz níže) a bubáka, zástupce

pohádkových bytostí. Je otázkou, zda respondenti, kteří uváděli jako zdroj strachu bubáka, měli na mysli jiný objekt než ti, co hovořili o strašidle. Jelikož jsme v úvodu stanovili, že každý uvedený objekt budeme považovat za jeden obsah, uvádíme také zde tyto dva typy strachu odděleně.

Název strachu	Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi
strašidlo	2.
mumie	2.
bubák	3.
čarodějnice	5.
mimozemšťan	5.
obr	8.
obluda	9.
čert	10.
maska	11.

**Tabulka 4:** Tabulka uvádějící pořadí významnosti strachů obecné kategorie „pohádkové/ nadpřirozené bytosti“.

Jak můžeme v tabulce č.3 dále sledovat, mezi druhy strachu, které uvedl nadprůměrný počet respondentů, převažují pohádkové či nadpřirozené bytosti (5 objektů z 9), druhým nejčtetnějším druhem strachu je zvíře.

Název strachu	Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi
bouřka	3.

**Tabulka 5:** Tabulka uvádějící pořadí významnosti strachů obecné kategorie „přírodní živly“.

V dalších tabulkách (4-7) řadíme pro lepší orientaci objekty strachu, o kterých se děti zmiňovaly, do obecných kategorií. Vytvořili jsme obecné kategorie vycházející z typů objektů strachu. Pro ty objekty, které bylo obtížné zařadit, jsme utvořili obecnou kategorii „jiné“. Další obecné kategorie nesou tyto názvy: „pohádkové/nadpřirozené bytosti“, „přírodní živly“ a „zvířata“. Do kategorie „pohádkové/nadpřirozené bytosti“ zahrnujeme všechny postavy pohádek, popřípadě nadpřirozené či imaginární postavy z filmů. V kategorii „přírodní živly“

se nacházejí veškeré přírodní jevy, popřípadě přírodní katastrofy. V kategorii „zvířata“ se objevují konkrétní, popřípadě imaginární zvířata.

Dále tyto obsahy porovnáváme a analyzujeme podle významnosti. Za významné považujeme ty typy strachů, které se pohybují do 6. místa včetně (podle aritmetického průměru viz výše).

V tabulce č. 4 vidíme, že do kategorie „pohádkové/ nadpřirozené bytosti“ spadá 9 obsahů, přičemž strašidlo, mumie, bubák, čarodějnice a mimozemšťan jsou dětmi zmiňovány nejčastěji. Jedná se celkem o 5 obsahů této kategorie. Respondenti hovořili o takových objektech strachu, které by se daly pokládat za běžné, neboť se často vyskytují v dětské literatuře, zmiňovali však také takové typy strachů, s nimiž se podle našeho názoru setkali spíše v pořadech pro dospělé, popřípadě v reklamních upoutávkách na tyto pořady. Mezi tyto obsahy počítáme zejména mumii, která je u dětí na druhém místě, co se týče frekvence výskytu v odpovědích a masku, která byla překvapivě také často zmiňována (v porovnání s její neobvyklostí a předpokládanou malou příležitostí setkat se s tímto obsahem).

Název strachu	Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi
had	1.
medvěd	4.
vlk	6.
krysa	7.
zlý pes	10.

**Tabulka 6: Tabulka uvádějící pořadí významnosti strachů obecné kategorie „zvířata“.**

Z obecné kategorie „přírodní živly“ uvádějí děti pouze jeden obsah – bouřku, avšak pořadí významnosti objektu pro respondenty ukazuje, že děti považují tento objekt za důležitý (viz. tabulka č.5). Co se týče frekvence výskytu, respondenti našeho výzkumného vzorku jej zmiňují jako 3. nejčastěji se vyskytující strach mezi ostatními druhy strachu.

Do obecné kategorie „zvířata“ (tabulka č.6) spadá celkem 5 obsahů, přičemž se ve všech případech jedná o zvířata zcela konkrétní, nikoli vymyšlená, imaginární. Za významný obsah strachu považují dle výsledků respondenti 3 objekty, již výše zmiňovaného hada, medvěda a vlka. Zajímavé je, že zlý pes, který se dá považovat (kromě krysy) za zvíře, se kterým se dítě může nejběžněji setkat tváří v tvář, je uváděn až na posledním místě, co se týče jeho významnosti pro respondenty našeho výzkumného vzorku.

V tabulce č.7 se zaměřujeme na zbylé obsahy, které jsme zařadili do obecné kategorie „jiné“. Mezi tyto obsahy spadají ty, které se nedají spolehlivě zařadit do žádné z výše uvedených kategorií.

Název strachu	Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi
výška	10.
děti ve školce	11.
rodič	11.
nic (děti uvádějící, že se nebojí ničeho)	12.

**Tabulka 7: Tabulka uvádějící pořadí významnosti strachů obecné kategorie „jiné“.**

Do této obecné kategorie spadají čtyři obsahy, přičemž se jedná spíše o formy strachu významné pro minimální počet dětí výzkumného vzorku. Zajímavé bylo, že dvě děti z celkového počtu 88 zmiňovaly v úvodním rozhovoru, že se nebojí zcela ničeho. Tuto odpověď můžeme považovat buď na známku počáteční snížené ochoty ke spolupráci, ale také za obtížnější adaptaci na nezvyklou situaci, popřípadě za snahu jevit se před druhými dětmi v lepším světle – jako ten, co se nebojí.

### **15.1.2 Shrnutí výsledků analýz první otázky – čeho se bojí děti**

Shrnutí výsledků typologie strachu, jak je děti uváděly během úvodního polostrukturovaného rozhovoru (konkrétně se jedná o reakce na první otázku) ukazují, že největší význam při první zmínce o tom, čeho se nejvíce bojí, dávají pohádkovým/nadpřirozeným bytostem. Děti z celkového počtu devatenácti obsahů devětkrát zmínily právě nějakou fantazijní bytost. Pět z devíti obsahů této obecné kategorie považovaly děti za velmi významné. Jednalo se o strašidlo, bubáka, čarodějnici, mumii a mimozemšťana. Dva poslední zmiňované obsahy považujeme za zajímavé. Jedná se o entity, s nimiž by se teoreticky nemělo běžné dítě předškolního věku podle našeho názoru často setkat. Přesto je patrné, že tyto objekty představují pro dítě značný zdroj strachu nebo úzkosti. Do této kategorie spadá také další dětmi zmiňovaný objekt – maska, která nebyla však uváděna často, hovořily o ní 2 děti z celkového vzorku 88 respondentů.

Druhým nejčastějším objektem strachu, o kterém děti hovořily, byla zvířata. Respondenti našeho výzkumného vzorku uvedli celkem pět zvířat, přičemž se jednalo o zcela konkrétní

zvířata, ne fantazijní či imaginární. Děti našeho výzkumného vzorku uváděly jako nejčastější objekt strachu hada, druhým významným byl medvěd, následoval vlk. Had byl současně nejčastěji zmiňovaným typem strachu u dětí. Zajímavé je, že mezi zmiňovanými zvířaty se nevyskytl pavouk, popřípadě nějaký druh hmyzu, neboť v literatuře je tento objekt strachu u dětí předškolního věku velmi často uváděn.

Velký počet dětí hovořil také o bouřce (zmiňována byla jako třetí nejčastější obsah) jako o zdroji strachu a úzkosti. Bouřku jsme zařadili pro potřeby naší diplomové práce do obecné kategorie přírodních živlů.

Děti uváděly také jiné, pro nás obtížně zařaditelné druhy strachů, které jsme označili pro potřeby naší diplomové práce jako „jiné“. Pro většinu dětí našeho výzkumného vzorku však tyto obsahy nebyly významné. 2 respondenti z celkového počtu 88 uváděli strach ze spolužáků ve školce, 5 dětí z celkového počtu 88 hovořilo o strachu z výšek, 2 děti z celkového počtu mají strach z rodiče, 2 respondenti uvedli, že se nebojí ničeho.

### **15.1.3 Obsahy strachů uvedené v rozhovorech s dětmi – čeho se bojí dospělí**

Druhou otázkou, na kterou jsme chtěli znát odpověď bylo, čeho si děti myslí, že se bojí dospělí. Tato otázka byla stavěna jako projektivní. Předpokládali jsme, že dítě se identifikuje pomocí této otázky s dospělou osobou tímto způsobem nám sdělí další obsahy strachu, které vnímá.

Při analýze druhé otázky („Čeho si myslíš, že se bojí dospělí?“) jsme se zaměřili na frekvenci odpovědí, neboli v kolika případech se respondenti ve svých výpovědích shodují, dále jsme jako v případě první analýzy (viz výše) zaznamenali frekvenci odpovědí v procentech a pořadí významnosti pro děti dle frekvence odpovědi.

Data uvádíme v tabulce číslo 8. Výsledky v procentech jsou zaokrouhlovány na celá čísla. Za významné považujeme odpovědi do 8. místa pořadí, na jehož četnosti se respondenti shodli, včetně. Vcházíme opět z aritmetického průměru počtu odpovědí respondentů připadajících průměrně na jeden objekt strachu. V případě tabulky č. 8 je průměrný počet reakcí 9.

Z tabulky vyplývá, že významné byly pro děti našeho výzkumného vzorku tyto druhy strachu: tornádo, sopka, blesk, had, pavouk, zloději, bouřka, mimozemšťan a válka. Jedná se o 9 objektů strachu z celkového počtu 24.

Jak vidíme, v seznamu (tabulka č. 8) je uvedeno 24 obsahů strachu, což je o 5 víc než v prvním případě, kdy děti hovořily o tom, čeho se bojí ony samy. Ve 22 případech

z celkových 24 uvedli respondenti zcela konkrétní formu strachu, objekty s imaginárním obsahem byly přítomny pouze 2 – maska a mimozemšťan.

<b>Čeho se bojí dospělí</b>	<b>Frekvence odpovědi</b>	<b>Frekvence odpovědi v %</b>	<b>Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi</b>
had	33	38	1.
zloději	26	30	2.
tornádo	17	19	3.
pavouk	15	17	4.
bouřka	15	17	4.
válka	13	15	5.
blesk	12	14	6.
mimozemšťan	10	11	7.
sopka	9	10	8.
nemoc	8	9	9.
zemětřesení	7	8	10.
autonehoda	7	8	10.
indiáni	6	7	11.
velké vlny	6	7	11.
oheň	5	6	12.
tygr	4	5	13.
kovboj	4	5	13.
žralok	3	3	14.
medúza	3	3	14.
krokodýl	3	3	14.
lev	2	2	15.
užovka	1	1	16.
maska	1	1	16.
krakatice	1	1	16.

**Tabulka 8: Seznam obsahů, které děti uváděly jako odpověď na otázku „Čeho se bojí dospělí?“.**

Převládající formy strachu uváděné dětmi spadají do obecné kategorie „zvířata“, po kterých následují „přírodní živly“. Budeme-li se však zabývat pouze významnými strachy (s nadprůměrným počtem respondentů, kteří daný druh strachu uvádějí), převládají entity obecné kategorie „přírodní živly“. Zajímavý je také obsah kategorie „jiné“, ve kterém se vyskytují objekty strachu jako nemoc, válka, autonehoda.

V tabulkách 9-12 třídíme uvedené obsahy do totožných obecných kategorií, jako v případě analýzy odpovědí na první položenou otázku. Uvádíme také pořadí významnosti u jednotlivých respondentů dle frekvence odpovědi.

Jak jsem již výše zmínila, v porovnání s obsahem odpovědí na první položenou otázku respondenti uvedli ve druhém případě pouze dva obsahy spadající do obecné kategorie „pohádkové/nadpřirozené bytosti“ (viz tabulka č. 9). Zajímavé je, že obsahy, které se dětem vybavovaly, byly totožné, jako v odpovědích na první otázku. I zde sledujeme mimozemšťana, který byl dětmi udáván jako 7. nejčastější a masku, o které hovořil pouze jeden z respondentů.

Název strachu	Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi
mimozemšťan	7.
maska	16.

**Tabulka 9: Tabulka uvádějící soupis strachů obecné kategorie „pohádkové/ nadpřirozené bytosti“**

Nyní se budeme zabývat druhou obecnou kategorií, kategorií „přírodní živly“ (viz tabulka č. 10). Zde panovala mezi oslovenými respondenty značná shoda, počet obsahů této kategorie je vysoký, čítá 7 obsahů z 24 celkových. Velkou část forem strachu, kterou děti jmenovaly, lze díky vysoké shodě považovat za významný zdroj strachu a úzkosti.

Název strachu	Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi
tornádo	3.
bouřka	4.
blesk	6.
sopka	8.
zemětřesení	10.
velké vlny	11.
ohně	12.

**Tabulka 10: Tabulka uvádějící soupis strachů obecné kategorie „přírodní živly“.**

Jedná je zejména o tornádo, které bylo dětmi uváděno jako třetí nejčastější domnělý objekt strachu dospělých, bouřku, kterou děti považují za čtvrtý nejvýznamnější zdroj úzkosti a strachu, blesk, který respondenti uváděli odděleně od bouřky jako šestý nejčastější a sopku, která byla osmým nejčastěji uváděným druhem strachu u dětí našeho výzkumného vzorku.

Největší podíl objektů strachu spadá do obecné kategorie „zvířata“ (viz tabulka č.11), do které jsme zahrnuli 9 z 24 obsahů. Ve všech případech se jedná o konkrétní zvířata, nikoli imaginární, vymyšlená. V této kategorii můžeme také sledovat respondenty nejčastěji zmiňovaný zdroj strachu – hada. Za významný objekt, kterého se dospělí obávají, považují děti našeho výzkumného vzorku také pavouka. Ostatní zvířata, která náleží do této kategorie, byla uváděna malým počtem respondentů, konkrétně jedním až třemi.

Název strachu	Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi
had	1.
pavouk	4.
tygr	13.
žralok	14.
medúza	14.
krokodýl	14.
lev	15.
užovka	16.
krakatice	16.

**Tabulka 11: Tabulka uvádějící soupis strachů obecné kategorie „zvířata“.**

Tabulka č. 12 ukazuje objekty, které jsme pro potřebu naší diplomové práce zahrnuli do obecné kategorie „jiné“. Tato kategorie obsahuje celkem šest forem strachu. Za velmi důležitý objekt považují respondenti zloděje, který byl uváděn v reakcích na druhou otázku jako druhý nejčastější, za význačného původce strachu považují respondenti také válku, která se pohybuje na pátém místě, co se týče frekvence odpovědí. Do této kategorie jsme zařadili také indiána a kovboje, mohli bychom se však přiřadit také mezi pohádkové bytosti do první zmiňované obecné kategorie.

#### **15.1.4 Shrnutí analýz otázky „Čeho si děti myslí, že se bojí dospělí?“**

Na tomto místě se pokusíme shrnout výsledky odpovědí na druhou pokládanou otázku – čeho si děti myslí, že se bojí dospělí. Z analýz jednotlivých odpovědí respondentů vyplývá, že s výjimkou dvou forem strachu se děti našeho výzkumného souboru zmiňovaly o zcela konkrétních formách strachu, pouze ve dvou případech se jednalo o strach imaginární, v zastoupení nadpřirozené bytosti, masky a mimozemšťana.



Největší počet obsahů nalézáme v obecné kategorii „zvířata“, ve které nacházíme dětmi nejčastěji zmiňovaný objekt strachu a úzkosti – hada, jako čtvrtý nejčastější je zmiňovaný pavouk. Další zvířata této obecné kategorie nejsou považována za podstatné formy strachu většinou dětí.

Název strachu	Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi
zloděj	2.
válka	5.
nemoc	9.
autonehoda	10.
indiáni	11.
kovboj	13.

**Tabulka 12: Tabulka uvádějící soupis strachů obecné kategorie „jiné“.**

Nejvýznamnější shody, co se týče objektů strachu, shledáváme v kategorii „přírodní živly“. Děti se shodly na čtyřech významných zdrojích strachu, konkrétně se jednalo o tornádo, blesk, bouřku a sopku.

Pohlédneme-li do tabulky obecné kategorie „jiné“ (tabulka č.12), vidíme zde dva obsahy strachu, které děti uvádějí jako časté iniciátory obav dospělých. Jedná se o zloděje, udávaného jako druhý nejčastější objekt a válku, pátý nejčastější objekt strachu.

#### **15.1.5 Srovnání analýz výstupů první a druhé otázky**

Při porovnání výstupů první a druhé otázky vidíme, že mezi respondenty panuje menší shoda při udávání objektů strachu dospělých (otázka číslo 2), co se týče frekvence výskytu jednotlivých objektů strachu, než v reakcích na první položenou otázku. Děti hovořily o 19 obsazích strachu, kterých se bojí ony samy, kdežto dospělým přisoudily celkem 24 různých obsahů.

V reakcích na první otázku („Pověz, z čeho máš strach ty?“) převažovaly obsahy imaginární – děti nejčastěji zmiňovaly pohádkové či nadpřirozené bytosti. Mezi odpověďmi na otázku „Z čeho mají nejčastěji strach dospělí?“ se vyskytly pouze dva obsahy obecné kategorie „pohádkové/nadpřirozené bytosti“, konkrétně mimozemšťan a maska. Mimozemšťan byl často uváděn jako strach dětí i dospělých. Mezi dětskými strachy se objevil jako pátý

nejčastěji zmiňovaný, mezi strachy dospělých jako sedmý nejčastěji udávaný strach. Maska nebyla většinou respondentů považována za významnou formu strachu.

Předpokládáme, že důvodem tohoto zjištění byla snaha respondentů vybavit si ty obsahy, o kterých jejich rodiče či jiné dospělé osoby, se kterými přicházejí do styku, hovoří nejčastěji. Děti mohou být také ovlivněny médii (rozhlas, častěji pravděpodobně televize), ve kterých jsou tyto entity často zmiňovány. Jak je vidět, může být pro děti předškolního věku obtížné tyto obsahy zpracovat. Ačkoli se navenek mohou děti jevit tak, že katastrofické informace předávané televizí nevnímají, mohou být pro ně významným latentním zdrojem strachu a úzkosti.

Zajímavá zjištění přinesla druhá obecná kategorie – „přírodní živly“. V tabulce číslo 5 můžeme sledovat pouze jeden zdroj strachu, bouřku jako třetí nejčastěji uváděný zdroj strachu. V tabulce číslo 10, která znázorňuje „domnělé strachy dospělých“, vidíme celkem 7 různých objektů strachu, včetně výše zmíněné bouřky (čtvrtý nejčastěji uváděný zdroj strachu). Děti zde uváděly entity často způsobující přírodní katastrofy, jako sopku, tornádo, zemětřesení či oheň. U čtyř ze sedmi objektů byla podle našeho názoru shoda mezi respondenty vysoká (třetí až osmý nejčastěji zmiňovaný objekt).

Co se týče obecné kategorie „zvířata“, při porovnání tabulek první a druhé části zjišťujeme, že respondenti shodně uváděli jako nejvýznamnější zdroj strachu jak u sebe sama, tak i u dospělých, hada. Mezi dalšími objekty strachu dětí neobjevil žádný druh hmyzu, ačkoli je v literatuře (viz teoretická část diplomové práce, kapitola „Strachy v ontogenezi“) strach z hmyzu zmiňován velmi často. V odpovědích dětí našeho výzkumného vzorku se mezi objekty strachu dospělých objevil pouze pavouk jako čtvrtá nejčastěji zmiňovaná forma strachu. Jak vyplynulo z výsledků, děti hovořily o pěti různých zvířatech, kterých se bojí nejčastěji, dospělým přisuzovaly téměř o polovinu větší počet objektů – devět. Nadpoloviční většinu z nich však uvedlo v průměru jedno nebo dvě děti z celého vzorku.

Poslední z našich obecných kategorií – „jiné“, udává na první a druhou otázku zcela odlišné odpovědi. Děti hovořily o strachu z rodičů, z výšek, z dětí ve školce, jeden respondent našeho výzkumného vzorku dokonce neuvedl žádný objekt strachu. Dospělým však děti přisuzovaly větší množství objektů strachu, přičemž „strach z ničeho“ se neobjevil. Respondenti udávali zcela konkrétní typy strachu – zloděje, který byl dětmi zmiňován jako druhý nejčastější objekt, válku jako pátý nejčastěji zmiňovaný objekt. Zbylé entity nevykazovaly výraznou shodu, byly důležitým zdrojem strachu pro jedno či dvě děti z celého výzkumného vzorku.

### 15.1.6 Obsahy strachů v kresbách

Dalším úkolem skupinového programu dětí byla kresba obrázku na téma „Čeho se bojím“. Zde měly děti za úkol nakreslit nějaký strach, který mají. Respondenti si mohli vybrat, zda zobrazí strach, o kterém již bylo hovořeno, nebo zcela jiný, doposud nezmiňovaný.

Název strachu	Počet
Pohádkové, nadpřirozené bytosti	41
Zvířata	35
Přírodní živly	9
Jiné	3

Tabulka 13: Počty obsahů strachu znázorněných v obrázcích, spadající do obecných kategorií.

Každý respondent nakreslil pouze jeden obrázek s jedním typem strachu. Analyzovali jsme celkem 88 kreseb, které jsme jako v prvních dvou případech (analýza odpovědí) roztřídili do námi zvolených obecných kategorií.

Některé z obrázků respondentů je možné prohlédnout si v přílohách diplomové práce.

Čeho se bojí děti – obsahy kreseb	Frekvence odpovědi	Frekvence odpovědi v %	Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi
Čert	21	24	1.
Had	11	13	2.
Mumie	9	10	3.
Duchové	9	10	3.
Zlý pes	7	8	4.
Pavouk	6	7	5.
Myš	6	7	5.
Zemětřesení	5	6	6.
Netopýr	4	5	7.
Blesky	3	3	8.
Mařtan	1	1	9.
Kraken	1	1	9.
Voda	1	1	9.
Krokodýl	1	1	9.
Zloděj	1	1	9.
Otec	1	1	9.
Autonehoda	1	1	9.

Tabulka 14: Soupis jednotlivých objektů strachu, které děti znázorňovaly v kresbách.

Pro lepší přehled uvádíme nejprve tabulku, která znázorňuje počty obsahů strachů v kresbách, které náleží pod jednotlivé obecné kategorie (tabulka č.13) a tabulku uvádějící souhrn všech

obsahů strachu, které děti znázornily v kresbách, včetně jejich procentuálního zastoupení a pořadí dle frekvence odpovědi jednotlivými respondenty (tabulka č. 14).

Z tabulky vyplývá, že nejčastěji děti v kresbách zobrazovaly pohádkové/nadpřirozené bytosti. Kresby 41 respondentů spadají do této obecné kategorie. Velký počet obsahů kreseb jsme zařadili do obecné kategorie zvířata. Jedná se o 35 různých druhů zvířat, která jsou pro děti zdrojem strachu a úzkosti. Pouze 9 respondentů z 88 znázornilo svůj strach nějakým z přírodních živlů, témata na obrázcích 3 dětí jsme zařadily do obecné kategorie „jiné“.

<b>Pohádkové, nadpřirozené bytosti</b>	<b>Počet respondentů</b>
Čert	21
Mumie	9
Duchové	9
Mart'an	1
Kraken	1

**Tabulka 15: Obsahy strachů obecné kategorie „pohádkové/nadpřirozené bytosti“.**

Z výpočtu aritmetického průměru vyplývá, že průměrný počet kreseb znázorňujících jedno a totéž téma je 5. 8 druhů strachu se pohybuje nad průměrem, co se týče shody autorů v jejich kreslení. Jedná se o tyto druhy strachu: čert, mumie, duch, zemětřesení, had, pavouk, myš a zlý pes.

V tabulkách 15-18 uvádíme konkrétní podoby strachů, které byly zařazeny pod jednotlivé obecné kategorie. Jednalo se celkem o 17 různých typů objektů strachu.

<b>Přírodní živly</b>	<b>Počet respondentů</b>
Zemětřesení	5
Blesky	3
Voda	1

**Tabulka 16: Obsahy strachů obecné kategorie „přírodní živly“.**

V tabulce č. 15 vidíme soubor jednotlivých pohádkových či nadpřirozených bytostí, které děti nakreslily. Nejčastěji byl dětmi volen čert, a to v 21 případech. Často byla kreslena také mumie a duch, shodně v devíti případech. Mart'an, kterého pro potřeby naší diplomové práce považujeme za totožného s obecným označením mimozemšťan, byl nakreslen jedním respondentem. Zajímavý byl objekt zcela konkrétního imaginárního tvora řeckých bájí, Krakena, kterého znázornilo jedno dítě.

Do obecné kategorie přírodních živlů jsme zařadili tři objekty strachu (viz tabulka č. 16). Jednalo se o blesky, vodu a zemětřesení. Nejčastěji byl kresebně zachycen strach ze zemětřesení, a to pěti respondenty. Blesky jako objekt strachu kreslily tři děti, vodu zachytil kresebně jeden respondent.

Tabulka č. 16 uvádí konkrétní obsahy, které náleží do obecné kategorie „zvířata“. Z tabulky vyplývá, že dětmi byl nejčastěji zobrazován had, a to v 11 případech, 7 respondentů kreslilo zlého psa, šestkrát byl kresebně zachycen pavouk a myš. Myš a netopýr se objevují jako nové, doposud nezmiňované objekty strachu.

<b>Zvířata</b>	<b>Počet respondentů</b>
Had	11
Zlý pes	7
Pavouk	6
Myš	6
Netopýr	4
Krokodýl	1

**Tabulka 17: Obsahy strachů obecné kategorie „zvířata“.**

Tabulka č.18 znázorňuje typy strachů na dětských obrázcích, které jsme zařadili do obecné kategorie jiné. Každý objekt byl znázorněn jedním respondentem, jednalo se celkem o tři objekty.

<b>Jiné</b>	<b>Počet respondentů</b>
Zloděj	1
Otec	1
Autonehoda	1

**Tabulka 18: Obsahy strachů obecné kategorie „jiné“.**

### **15.1.7 Srovnání analýzy kreseb a obsahů strachu v odpovědích**

V kresbách se nejčastěji se všech obsahů způsobujících u dětí strach a úzkost objevil čert, a to celkem v 21 případech. V obecné kategorii „pohádkové/nadpřirozené bytosti“ týkající se strachů dospělých, čert nefiguroval. Jako objekt strachu dětí (viz první otázka) zmínily čerta pouze 4 děti z celkového počtu respondentů. V devíti případech se mezi kresbami objevila mumie, která byla dětmi zařazována jak mezi entity způsobující strach u nich samotných (odpověď na první otázku), kdy ji respondenti zmiňovali ve 31 případech. Na obrázcích se vyskytla devětkrát. Mimozemšťan, kterého pojmenoval autor obrázků jako Mart'an, byl

znázorněn pouze v jednom případě, ačkoli děti jej uváděly jako častý zdroj strachu jak u nich samotných, tak i u dospělých osob. Mezi nově zmíněné objekty strachu patří duchové a Kraken.

Do obecné kategorie „přírodní živly“ jsme zařadili tři typy strachů, které děti znázorňovaly. Jednalo se o blesky, vodu a zemětřesení. Blesk se pohybuje na předních místech, co se týče frekvence jeho zmiňování, v kategorii „domnělých strachů dospělých“ (viz otázka č.2), kde zaujímá šesté místo. Voda, respektive velké vlny a zemětřesení děti řadily mezi objekty strachu dospělých, přičemž zemětřesení zmínilo 7, vodu 6 respondentů.

Porovnáním výstupů obecné kategorie „zvířata“ vidíme, že had zaujímá přední postavení jako objekt způsobující strach. V odpovědích dětí na první a druhou otázku respondenti hada uváděli na prvním místě, v kresbách byl znázorněn jako druhý nejčastější objekt strachu, následně po čertovi. Zlý pes byl nakreslen sedmi dětmi, pouze pět dětí jej uvedlo jako zvíře, kterého se sami bojí, mezi zvířaty, kterých si děti myslí, že se bojí dospělý, se pes neobjevil. Pavouka nakreslilo celkem 6 dětí, 15 o něm hovořilo jako o objektu strachu dospělých, mezi strachy dětí pavouk nefiguroval.

Do obecné kategorie „jiné“ jsme zařadili tři kresby. Na jedné je zobrazena autonehoda, na jedné zloděj, poslední znázorňuje otce. Dvě z těchto témat se shodně vyskytují také v typech strachů, které děti přiřazují dospělým, konkrétně autonehoda a zloděj. Zajímavé je zjištění, že ačkoli byl zloděj zmiňován jako druhý nejčastější objekt strachu dospělých, mezi strachy dětí samotných se nevyskytoval a kresebně byl znázorněn pouze jednou. Autonehodu přisuzovalo dospělým jako zdroj strachu 7 dětí, jeden respondent ji nakreslil. Otce/rodiče zmiňovaly jako objekt strachu dvě děti, jeden respondent jej znázornil také kresbou.

### **15.1.8 Analýza dat metody „Skupinový teploměr“**

Dalším ze série úkolů, který byl předkládán dětem jako součást programu, byla metoda „skupinový teploměr“, blíže popsaná v empirické části naší diplomové práce, v kapitole „Metody získávání dat“. Respondentům byly předkládány postupně různé typy strachu, které se dle literatury (viz teoretická část práce) vyskytují u dětí předškolního věku.

V tabulce č. 19 znázorňujeme reakce dětí. Rozlišovali jsme tři stupně intenzity strachu podle toho, jak vysoko respondenti od země ukazovali. Nejvíce u země byla znázorněna nejnižší intenzita, popřípadě předkládaný objekt pro děti zdroj strachu nepředstavoval, ukazovali-li respondenti zhruba do výše svého pasu, zaznamenávali jsme střední intenzitu strachu, ruka zvednutá do výše hlavy svědčila pro vysokou intenzitu strachu. V této tabulce je u

jednotlivých objektů strachu uveden počet dětí, které na teploměru pomyslně znázornily tu intenzitu strachu, kterou subjektivně vnímaly.

Pro potřeby naší diplomové práce budeme pracovat s daty kategorie nejvyšší intenzity strachu, které jsou označené v tabulce slovy „čeho se bojím hodně“. Pro lepší orientaci v datech uvádíme v tabulce č.20 pouze zdroje strachu, které budeme dále analyzovat, jejich procentuální výskyt u dětí našeho výzkumného vzorku a na základě něho pak pořadí, ve kterém se tyto objekty umístily dle četnosti jejich volby dětmi.

<b>Čeho se bojím</b>	<b>hodně</b>	<b>středně</b>	<b>málo/vůbec</b>
hadi	47	28	23
ošklivé sny	45	23	20
mimozemšťan	32	39	17
zubař	25	31	32
duchové, strašidla	23	40	25
bouřka	22	31	35
pavouci	20	29	39
tma	19	18	51
zlý pes	17	39	32
voda (hluboká)	13	17	58
brouci	10	15	63
dětský lékař	10	19	59
škola	4	2	82
sourozenci	3	3	82
rodiče	2	9	77
školka	1	0	87

**Tabulka 19: Analýza metody „Skupinový teploměr“ ukazující kolik dětí výzkumného vzorku vnímá danou intenzitu strachu při zmínění daného zdroje strachu.**

Při pohledu na tabulku č. 20 vidíme, že u mnoha předkládaných zdrojů strachu, kterých se respondenti našeho výzkumného vzorku obávají nejvíce, figuruje odpověď zhruba 15-20 dětí. V průměru počítáme 18 reakcí dětí na jeden zdroj strachu. Z uvedeného vyplývá, že pod průměrným skóre se pohybuje 7 z celkových 16 zdrojů strachu. Tyto můžeme považovat pro většinu dětí za méně významné. Jedná se o strach ze zlého psa, brouků, rodičů, sourozenců, školy a školky.

Největší počet respondentů, celkem 47 z celkového vzorku dětí, tj. 53%, uvedl jako nejvýznamnější zdroj strachu hada. Další obsahy spadající do kategorie „zvířata“, které byly zařazeny do seznamu (brouci, zlý pes), nepředstavují pro většinu dětí našeho výzkumného vzorku významný zdroj strachu. Počet dětí, pro které je tento strach významný, se pohybuje pod průměrem.

Jak vyplývá z tabulky č. 20, značným zdrojem strachu a úzkosti jsou pro respondenty našeho výzkumného vzorku také „ošklivé sny“. 45 dětí, čili jen o 2 méně než v případě hada ukázalo, že ošklivých snů se bojí opravdu hodně.

Na třetím místě respondenti nejčastěji volili jako objekt s největší intenzitou strachu mimozemšťana, kterého se bojí 32 dětí (tj. 36%) z 88 hodně. Další ze zástupce „pohádkových/nadpřirozených bytostí“, kterými byli duchové/strašidla, uvedlo jako zdroj strachu z největší intenzitou celkem 23 dětí, čímž se tento objekt strachu dostává na páté místo významnosti. Mezi mimozemšťanem a strašidly se pohybuje strach ze zubaře, který ukazovalo v největší intenzitě 25 dětí našeho výzkumného vzorku. Oproti strachu ze zubaře má strach z dětského lékaře pouze 10 dětí našeho vzorku, což je méně než polovina. Tento strach nepovažujeme za významný.

<b>Čeho se bojím</b>	<b>hodně</b>	<b>Frekvence odpovědi v %</b>	<b>Pořadí významnosti dle frekvence odpovědi</b>
hadi	47	53	1.
ošklivé sny	45	51	2.
mimozemšťan	32	36	3.
zubař	25	28	4.
duchové, strašidla	23	26	5.
bouřka	22	25	6.
pavouci	20	23	7.
tma	19	22	8.
zlý pes	17	19	9.
voda (hluboká)	13	15	10.
brouci	10	11	11.
dětský lékař	10	11	11.
škola	4	5	12.
sourozenci	3	3	13.
rodiče	2	2	14.
školka	1	1	15.

**Tabulka 20: Zdroje strachu nejvyšší intenzity, procentuální výskyt a pořadí těchto objektů dle četnosti volby dětí.**

Překvapující pro nás bylo zjištění, že strach ze tmy, který je v literatuře často uváděn jako významný zdroj strachu, podněcující mimo jiné magické myšlení dítěte, nepatřil pro respondenty v našem výzkumném vzorku mezi ty nejvýznamnější.

Na závěr bychom se krátce zastavili u dat označujících střední a nízkou intenzitu strachu. Vidíme, že největší množství dětí (celkem 40) se „středně silně“ bojí duchů/strašidel, druhým nejvýznamnějším zdrojem strachu ve střední intenzitě je zlý pes a mimozemšťan, kterých se



shodně „středně“ bojí 39 dětí, tj. 44% respondentů našeho vzorku. Zástupci obecné kategorie „pohádkové/nadpřirozené bytosti“ můžeme ve střední intenzitě považovat za významné zdroje strachu.

Významný je také strach ze zubaře, který uvedlo 31 dětí, což je o 6 respondentů více než těch, kteří zubaři přisoudili vysokou intenzitu strachu. Shodný počet respondentů byl zjištěn také v případě strachu z bouřky. Tento objekt strachu uvedlo ve střední intenzitě o 9 dětí více než v nejvyšší.

Zajímavé je, že nejméně se děti dle „skupinového teploměru“ bojí školky (87 dětí z 88), školy a sourozenců (shodně 82 dětí z 88). Strach z rodičů uvádí celkem 11 respondentů, z toho 2 v největší intenzitě a 9 ve střední intenzitě. Při pohledu na tato zjištění můžeme vycházet z předpokladu, že instituce, ve kterých nejsou rodiče s dítětem přítomny, mohou být pro některé z našich respondentů menším zdrojem strachu a úzkosti než rodina. Jde však pouze o hypotézu, kterou by bylo zapotřebí ověřit statisticky na větším vzorku respondentů.

#### **15.1.9 Srovnání výsledků první části programu**

Na tomto místě bychom provedli srovnání dosavadních výstupů naší diplomové práce. Budeme srovnávat analýzy první a druhé otázky („Čeho se bojíš?“ a „Čeho si myslíš, že se bojí dospělí?“), kreseb dětí na téma „Čeho se bojím“ a dat vyplývajících z analýzy „skupinového teploměru“. Budeme se zabývat jednak konkrétními objekty strachu, které děti uváděly nejčastěji (pro potřeby naší diplomové práce na prvním až pátém místě), jednak se pokusíme uvést, jaké obecné kategorie strachů figurují nejvíce.

Co se týče metody „skupinový teploměr“, dětem jsou zde zdroje strachu předkládány, proto je možné, že ačkoli o daných objektech dříve nehovořily jako o zdrojích strachu, může se ukázat, že představují pro respondenty našeho výzkumného vzorku silný zdroj strachu a úzkosti. V našem případě se jedná například o „ošklivé sny“, které děti v předchozích dvou úkolech nezmiňovaly, ačkoli se ukázalo, že jsou výrazný zdroj strachu pro 45 % všech respondentů, dále byl výrazným, dříve nezmiňovaným strachem zubař. Strach ze zubaře uvedlo 25 respondentů, tj. 28% dětí našeho výzkumného vzorku.

Rodiče, sourozenci, škola a školka se neukázali být významnými zdroji způsobujícími u dětí strach. Tyto objekty nebyly s výjimkou rodičů zmiňovány ani v odpovědích na první a druhou otázku ani v dětských kresbách.

Nejčastějším zdrojem strachu u dětí předškolního věku v našem výzkumném vzorku byl podle výsledků ve 3 typech odpovědí ze 4 had. Jednalo se o odpověď na první a druhou otázku a

„skupinový teploměr“. V kresbách byl had znázorňovaný jako druhý nejčastější zdroj strachu, nejčastěji byl kreslen čert.

Budeme-li se nyní zabývat hadem, konkrétněji obecnou kategorií „zvířata“, zjistíme, že s výjimkou skupinového teploměru figurovaly tyto zdroje strachu mezi reakcemi dětí poměrně často. Druhým nejčastěji udávaným zvířetem byl pavouk, kterého jako významný zdroj strachu uváděly děti ve dvou metodách – kresba, „Čeho se bojí dospělí“. Dále byl zmiňován zlý pes, medvěd a myš. Ostatní typy zvířat, které se v odpovědích vyskytovaly, nebyly významným zdrojem strachu pro většinu dětí výzkumného vzorku.

Druhou nejčastěji se vyskytující obecnou kategorií byly „pohádkové/nadpřirozené bytosti“, o kterých děti hovořily, popřípadě je kreslily ve třech typech úkolů. V odpovědích na druhou otázku se nevyskytoval do pátého místa žádný z příslušníků této kategorie. Budeme-li se zabývat těmi daty, ve kterých se „pohádkové/nadpřirozené bytosti“ vyskytly, vidíme, že nejčastěji je zmiňován duch, popřípadě strašidlo či bubák. Tento objekt se vyskytuje ve všech třech zmiňovaných odpovědích. V odpovědích na první zadávanou otázku („Čeho se bojím já“) zmiňovali respondenti v pěti nejčastějších případech „pohádkovou/nadpřirozenou bytost“ čtyřikrát, z toho dvakrát šlo o různou podobu téhož – strašidlo, bubák.

Zajímavou, zcela samostatnou entitou obecné kategorie „pohádkové/nadpřirozené bytosti“ byl čert. Ze zmíněných typů úkolů se vyskytoval pouze v kresbách, byl však nejčastěji zobrazovaným zdrojem strachu.

V odpovědích dětí a skupinovém teploměru se poměrně často vyskytoval také strach z mimozemšťanů, děti jej dokonce mezi významnými zdroji strachu přisuzovaly i dospělým. V odpovědích na první otázku a v kresbě se významně často objevoval objekt mumie, který patrně dětem našeho výzkumného souboru způsobuje strach velkou měrou.

V kategorii „přírodní živly“ nejčastěji děti udávaly za zdroj strachu „bouřku“. Nejvíce dětí o ní hovořilo v první a druhé otázce, velké množství dětí ji označilo za významnou ve „skupinovém teploměru“. V kresbě se tento objekt neobjevil, s největší pravděpodobností pro jeho náročné zobrazení. Některé děti však kreslily jako významný zdroj strachu blesky, s bouřkou bezprostředně související. Dospělým byl dětmi přisuzován často strach z tornáda, patřící také do této kategorie.

Poslední obecnou kategorií, s níž jsme pracovali, byla kategorie „jiné“. Největší množství objektů, které jsme do ní vřazovaly, se vyskytovalo v typech druhů strachu dospělých. Děti jako druhý nejčastější objekt zmiňovaly zloděje, pátým pak byla válka. Zloděj se vyskytl také

na několika kresbách, nikoli však ve významném množství. Válka byla zmiňována pouze v tomto jediném případě.

Strach z rodičů, školních a předškolních zařízení, autonehody, popřípadě vody, které spadají také do této kategorie, nebyl významným zdrojem strachu a děti o nich hovořily pouze ve výjimečných případech.

K zajímavým zjištěním jsme došli pomocí „skupinového teploměru“. V seznamu předkládaných typů strachu se objevily ty, které nebyly dosud zmíněné a ukázalo se, že jsou pro děti našeho výzkumného vzorku významným zdrojem strachu. Jednalo se o strach ze zubaře (nikoli však lékaře obecně) a strach z „ošklivých snů“.

#### **15.1.10 Analýza dat „skupinového divadélka“**

Druhou výzkumnou otázkou, kterou jsme si položili bylo zjistit, jaké konkrétní strategie zvládání strachu děti našeho výzkumného vzorku používají. K tomuto účelu jsme zvolili metodu „skupinového divadélka“. Respondenti měli za úkol sehrát krátké scénky, ve kterých se snaží nějakým způsobem zahnat strach, na kterém se předem celá skupina dohodla.

Předpokládali jsme, že respondenti pomocí této metody budou schopni hrou, která je typickou aktivitou tohoto období, předvést, jakými způsoby se svým strachem bojují. Zjistili jsme však, že mezi dětmi našeho výzkumného vzorku docházelo ve velké míře ke skupinové nápodobě, to znamená, že jedna konkrétní strategie byla napodobována všemi členy skupiny. Variabilita a četnost námi zjištěných strategií není z tohoto důvodu vysoká.

V tabulce č. 21 vidíme různé strategie, které děti během skupinového divadélka používaly. Tyto „zvládací mechanismy“ jsme rozdělili do tří kategorií podle volby cíle. Respondenti našeho výzkumného vzorku použili celkem 16 způsobů řešení boje se strachem, přičemž jsme zjistili, že u dětí našeho výzkumného vzorku převládaly agresivní způsoby řešení. Jaké způsoby řešení děti používaly, znázorňuje první sloupec výše uvedené tabulky. Jednalo se jak o aktivní agresivní strategie – zaútočit, kopat, rozstřílet, uhodit, sledovali jsme také pasivní agresivní způsoby řešení, vyznačující se spíše snahou strach zahnat – polštářem, bičem, říci mu „mazej“. Poslední z uvedených strategií považujeme za nejméně agresivní způsob řešení, avšak přesto se podle našeho názoru nejednalo o konstruktivní způsob řešení.

Druhou strategií, kterou děti volily, byl útěk před strachem (utéct, vylézt na strom), popřípadě snaha schovat se před ním. Mezi těmito strategiemi se objevila také snaha hledat pomoc u dospělého/rodiče, popřípadě volání o pomoc.

Třetí sloupec tabulky č. 21 ukazuje na konstruktivní způsoby řešení. Těchto způsobů boje se strachem jsme u respondentů našeho výzkumného vzorku sledovali nejméně. Dvakrát se jednalo o pokus strašidlo uplatit nějakou sladkostí, jednou bylo navrženo vytvořit nějakou past, do které by bylo strašidlo uvězněno (dalo by se považovat také za agresivní způsob řešení situace), v jednom případě bylo řešením zrušení strachu ze tmy rozsvícením v místnosti – zaplašením strachu.

<b>Agresivní řešení</b>	<b>Útěkové řešení</b>	<b>Konstruktivní řešení</b>
- zaútočit	- vylézt na strom	- nacpat bonbóny
- kopat	- jít za dospělým/za rodiči	- nachystat past, aby do ní strašidlo spadlo
- zahnat bičem	- utéct	- rozsvítit v pokoji, když je tma
- rozstřílet samopalem	- schovat se	- nakrmit strašidlo něčím lahodným
- hodit po strachu/strašidle polštář z postele	- volat o pomoc	
- uhodit jej		
- říci mu „mazej“		

**Tabulka 21: Strategie řešení strachu u dětí našeho výzkumného vzorku.**

Jak vyplývá z výše uvedených zjištění, dvě ze tří strategií vycházejí z vrozené reakce na stres – útěk nebo útok. Děti předškolního věku se v tomto období teprve učí, jakým způsobem se vyrovnat s nezvyklou situací a je pro ně důležité si způsoby řešení osvojovat nápodobou. Na tomto místě můžeme předpokládat, že bude-li jedinec vyrůstat v prostředí upřednostňujícím agresivní tendence k řešení situací, osvojí si dítě nápodobou tyto způsoby a bude je považovat za dostatečné.

Považujeme zde za důležitou nejen roli, kterou sehrávají děti navzájem v učení se řešení situací boje se strachem, nezbytní jsou zde podle našeho názoru primárně také jejich vychovatelé. Dospělé osoby by podle našeho názoru měly vést děti k osvojování si účinných strategií boje se strachem. Důležité je zejména jít dětem příkladem. Bude-li rodič například před svým dítětem volit agresivní nebo útěkovou reakci na strach z hmyzu, dítě se naučí jednat obdobně – útekem nebo útokem.

Přestože v našem vzorku respondentů bylo možné sledovat tři obecné způsoby zacházení se strachem, bylo zajímavé, že k napodobování řešení docházelo zejména v případě agresivních způsobů řešení, ve způsobech řešení útěkového typu převládalo napodobování útěku,

popřípadě schování se někam. Konstruktivní způsob řešení zůstal u většiny respondentů bez povšimnutí, bez snahy jej napodobit nebo vymyslet jiný, podobný styl řešení situace.

## 16. Diskuse

Na základě námi zvoleného programu sledujícího vnímání strachu u dětí předškolního věku jsme si určili za cíl vysledovat, jaké konkrétní typy strachu děti našeho výzkumného vzorku prožívají a jaká je četnost jejich výskytu. Ve druhé části výzkumu se zabýváme konkrétními formami zvládání strachu u dětí.

Použili jsme kombinaci několika metod. Byl jimi krátký polostrukturovaný rozhovor, „skupinový teploměr“, kresba na dané téma a skupinové divadélko. Co se týče volby metod, sledovali jsme několik aspektů, které mohly ovlivnit námi zjištěná data. Hlavním úskalím, které mohlo poznamenat hodnotu získaných výsledků, je volba metody polostrukturovaného rozhovoru. Není možné zjistit, zda jsou subjektivní informace z rozhovorů pravdivé. Předpokládáme však, že respondenti našeho výzkumného vzorku odpovídali pravdivě a s takovými daty jsme pracovali.

Je důležité si také uvědomit, že námi zvolené metody sběru dat odrážejí subjektivní vnímání našich respondentů a lze předpokládat, že při konfrontaci s konkrétním typem strachu by byly výsledky jiné. Například, kdyby byly děti konfrontovány se zlým psem, s největší pravděpodobností by se bálo větší procento respondentů, než ukazují výsledky našeho výzkumného souboru.

Jak jsme zjistili, v úkolech, které děti plnily skupinově, byla data ovlivňována nápodobou druhých respondentů, snahou ztotožnit se s jejich typy odpovědí, popřípadě ve skupinovém divadélku se stylem řešení situace. Nápodoba byla sledována jak během skupinové kresby, tak během skupinového teploměru a výše zmíněného skupinového divadélka. Mohli jsme pozorovat modely observačního a informačního učení. Podle Rachmana není nezbytně nutné mít přímou averzivní zkušenost s obávaným podnětem, ke vzniku strachu může dojít již jeho pouhým pozorováním u lidí, kteří jsou mu přímo vystaveny (Rachman, 1977). Můžeme se začít také bát ve chvíli, kdy se dočteme, nebo uslyšíme, nebo nás někdo upozorní na nějaký jev, který je nebezpečný. Tento aspekt se s největší pravděpodobností projevil i u respondentů naší výzkumné skupiny. Není však nutné tato zjištění brát jako jednoznačně negativní. Je možné vysledovat, jak mohou různé nezažité typy strachu děti přijmout za své, aniž by musely být přímo vystaveny tomuto druhu strachu, popřípadě jakým stylem se mohou děti učit reakce na situaci strachu od vrstevníků. Podle Kagana je sledována dokonce i tzv. emoční identifikace dítěte s rodičem, obzvláště silná mezi 4. a 5. rokem. Znamená, že pokud se matka nebo jiná pečující osoba bojí například pavouků, bojí se jich i její dítě, aniž by k tomu mělo

objektivní příčinu. My jsme shledali, že stejně tak může být emoční nápodoba patrná mezi vrstevníky (nepochybně ovlivněnými reakcemi svých rodičů na objekty strachu – viz níže).

Data, která jsme nasbírali během skupinového programu v různých mateřských školách, jsou platná pouze pro naše respondenty, nejsou zobecnitelná na celou populaci. Šlo nám spíše o kvalitativní analýzu a deskriptivně statistickou analýzu dat pocházejících od respondentů našeho vzorku a o sledování více aspektů týkajících se tohoto tématu.

Bylo pro nás také problematické najít nějaký výzkum zabývající se vnímáním strachu u dnešních dětí předškolního věku, přestože se podle našeho názoru jedná o aktuální téma, se kterým se často osobně setkávám díky své práci také v pedagogicko-psychologické poradně. Existuje několik výzkumných prací našich českých odborníků (Vymětal, Michalčáková atd.) a některé diplomové práce zabývající se strachem u dětí, avšak buď je zde pracováno s věkově odlišnou cílovou skupinou, nebo jsou stanoveny jiné výzkumné cíle.

Informace o typech strachů dětí, které jsme měli k dispozici, pramení ve velké míře z poznatků odborníků z praxe (např. Bacus, Rogge, Freibergová, Jenö). Tato data nemůžeme považovat za vědeckými metodami ověřená, tudíž všeobecně platná. Tito autoři ve svých knihách nehovoří o tom, jak ke svým závěrům došli.

Nyní bychom přešli k diskusi výsledků našeho výzkumu. V rámci analýzy dat, která jsme získali během první části skupinového programu mapujícího vnímání strachu u dětí jsme zjistili, že nejčastěji uváděné objekty strachu spadají do obecné kategorie „zvířata“. Druhým nejčastějším typem objektů strachu byly pohádkové/nadpřirozené bytosti.

Co se týče **obecné kategorie „zvířata“**, v našem vzorku se neprokázalo zjištění Jena. Jenö hovoří o tom, že dítě do tří let se bojí výlučně konkrétních zvířat, od třech let se postupně začíná bát i fantastických, imaginárních zvířat (Jenö, 1982). Děti našeho vzorku uváděly výlučně konkrétní zvířata. Na druhé straně tentýž autor dochází ke zjištění, že s přibývajícím věkem klesá četnost a intenzita strachu ze zvířat a také se blíže specifikuje obsah tohoto strachu (Jenö, 1982). Tato informace se potvrdila také v rámci našeho výzkumného vzorku. Respondenti zde uváděli nízký počet různých druhů zvířat, většinou se jednotlivé obsahy také opakovaly. Zvíře, které děti uváděly nejčastěji jako zdroj strachu jak u sebe sama, tak dospělých, byl had. Toto potvrzuje také Dozier, který dochází ke zjištění, že strach z hadů je dvakrát častější než například strach ze zubaře, a to přesto, že se zubařem se setkáme ve svém životě častěji, než s hadem (Dozier, 1998). Můžeme zde předpokládat několik různých vysvětlení. V první řadě se může jednat o strach získaný od našich předků (Dozier, 1998), dále můžeme uvažovat také o vlivu učení nápodobou – děti přejímají ty reakce, které shlédnou ve

svém blízkém okolí. K utvoření tohoto typu strachu dítěti mnohdy stačí i nepřímý zážitek, jako nějaký strašidelný příběh.

Můžeme si položit otázku, proč se mezi nejčastěji zmiňovanými druhy zvířat objevoval had. Zde souhlasíme se závěry výzkumu Bennet-Leviho a Marteauové (1984). Tito autoři zjistili, že specifickou roli zde hrají percepční charakteristiky, které se týkají vnímání pohybu, respektive jeho rychlosti, předvídatelnosti či náhlosti. Druhou skupinu zvířecích charakteristik, které mají tendenci vyvolávat v člověku strach, je odlišnost, zvláštnost a novost ve srovnání s člověkem již známou formou (Bennet-Levy, Marteau, 1984; in Michalčáková, 2007). Nezáleží tedy na tom, zda jsme se s určitým druhem zvířete setkali, ale spíš na tom, jak na nás subjektivně působí, jaké pocity v nás vyvolává. Čím jsou pohyby zvířete rychlejší a méně předvídatelné (může platit u pavouka i hada), tím větší strach v nás vyvolává.

V každé zemi na světě existují některé druhy strachů, které jsou běžné. Patří sem například výše uvedený strach z hadů, popřípadě pavouků, výšek nebo uzavřených prostor (Dozier, 1998). Toto tvrzení se v našem souboru nepotvrdilo, neboť had není zvíře, které by bylo typickým ohrožujícím zvířetem v našich podmínkách a je zde velmi malá pravděpodobnost se s ním setkat. Na druhé straně bylo zajímavé, že zlý pes, který se dá považovat za zvíře, s nímž se dítě může nejběžněji shledat tváří v tvář, byl respondenty při odpovědích na první otázku („Čeho se bojíte nejvíc?“) uváděn až na posledním místě, co se týče jeho významnosti. Na druhou stranu byl zlý pes čtvrtým nejčastěji kresleným objektem, což mu na významu přidává. Přesto však vévodil výše zmíněný had.

Bacusová označuje strach ze zvířat za strach normální a uvádí, že mezi pátým a šestým rokem by se měl mírnit a postupně mizet. Zároveň však upozorňuje, že některé formy strachu, jako např. strach z hadů nebo pavouků, přetrvává (Bacus, 2007). Tyto informace potvrzují naše zjištění – relativně málo početný repertoár obsahů strachu obecné kategorie zvířata, který ukazuje na postupně se zmírňující strach z těchto objektů. Na druhou stranu se potvrdilo také mínění autorky o přetrvávajícím strachu z hadů. Strach z pavouků se ukázal jako významný v kresbě a odpovědi na otázku č. 2, celkově však nebyl uváděn dětmi ve velké míře.

Mezi objekty strachu dětí se překvapivě neobjevil žádný druh hmyzu, ačkoli je v literatuře (např. Vymětal, 1979) strach z hmyzu zmiňován velmi často. Je možné, že děti mají tento druh strachu již zpracovaný z počátku tohoto vývojového období, kdy není např. dle Jena (1982) strach ze zvířat ještě zcela diferencován. Postupně strach ze zvířat dostává konkrétní podobu, která se u dětí našeho vzorku objevila (viz výše).



Druhými nejpočetnějšími objekty strachu byli zástupci **obecné kategorie „pohádkové/nadpřirozené bytosti“**. Tyto druhy strachu vévodily zejména v odpovědích na první otázku pokládanou dětem, která zjišťovala, čeho se bojí respondenti našeho vzorku nejčastěji. Jako druhý nejvíce zmiňovaný objekt strachu se objevovaly pohádkové/nadpřirozené bytosti v kresbách. Zde souhlasíme s Jenem, který tvrdí, že ke strachu dítěte přispívá svět pohádek s nevyčerpatelným souborem příšer a nereálných nebezpečí, které jsou však neodmyslitelnou součástí lidského světa (Jenö, 1982).

Bacusová dokonce tvrdí, že strach ze strašidel má blízko strachu ze tmy (Bacus, 2007), protože právě tma podněcuje více fantazii dítěte. V našem výzkumném vzorku se toto zjištění nepotvrdilo, neboť strach ze tmy se neukázal být významným.

Zaujalo nás však, že kromě takových objektů strachu, které by se daly pokládat za běžné, neboť se často vyskytují v dětské literatuře, zmiňovaly děti takové typy strachu, s nimiž se podle našeho názoru setkaly spíše v pořadech pro dospělé, popřípadě v reklamních upoutávkách na tyto pořady. Mezi tyto obsahy počítáme zejména mumii, která je u dětí na druhém místě, co se týče frekvence výskytu v odpovědích a masku, která byla překvapivě také často uváděna (v porovnání s její neobvyklostí a předpokládanou malou příležitostí setkat se s tímto obsahem). Zajímavý byl také objekt zcela konkrétního imaginárního tvora řeckých bájí, Krakena, kterého znázornilo kresbou jedno dítě. Zde se nám opět potvrzuje náš názor, jak velký vliv má na vnímání strachu televize, zejména nevhodné pořady, které nejsou určené dětem.

Mezi odpověďmi na otázku „Z čeho mají nejčastěji strach dospělí?“ (otázka č.2) se vyskytly pouze dva obsahy obecné kategorie „pohádkové/nadpřirozené bytosti“, konkrétně také výše uvedený mimozemšťan a maska. Předpokládáme, že důvodem tohoto zjištění byla snaha respondentů vybavit si ty obsahy, o kterých jejich rodiče či jiné dospělé osoby, se kterými přicházejí do styku, hovoří nejčastěji.

Tyto tři objekty strachu by mohly dokonce v souvislosti s jejich neobvyklostí tvořit samostatnou kategorii – postavy z filmů pro dospělé. Mohou ukazovat na zájmy našich dětí, kterými bývá velmi často televize. Jsme toho názoru, že na tomto místě se neprojevuje fantazie ani magické myšlení, ale tyto druhy strachu jsou spíše odrazem dnešní moderní doby. Může se jednat o takový typ strachu, který behavioristé nazývají naučenými strachy. Ty vznikají prostřednictvím procesů klasického podmiňování, observačního učení anebo předáním verbální informace či instrukce (Michalčáková, 2007). Podle této teorie stačí, když dítě slyší dospělého hovořit o jeho strachu z určitého objektu a tento objekt přijme za svůj.

Bacusová (2007) tvrdí, že přestože už dnes rodiče dětem z nedostatku času nevyprávějí tak často před spaním pohádky, jako tomu bylo dřív a neděsí se tím, že je odnese Klekánice nebo obr, děti se bojí stále stejných věcí, jako dříve. Tato zjištění nebyla v našem vzorku respondentů jednoznačně potvrzena.

Zmínit zde musíme postavu čerta, který se velmi často objevoval v kresbách dětí. Jsme toho názoru, že právě tato pohádková bytost bývá často rodiči, popřípadě jinými vychovateli používána ke strašení dětí, zejména v období před Vánoci, kdy je setkání s čertem aktuální. V dětech pak s největší pravděpodobností tyto druhy strachu zůstávají zakořeněné, nezpracované a proto se tak frekventovaně objevují v dětské kresbě.

Nepotvrdily se nám zcela ani neměnné objekty strachu dětí předškolního věku dříve a v dnešní době, o kterém Bacusová (2007) hovoří. Seznam typů strachu obecné kategorie „pohádkové/nadpřirozené bytosti“ byl obohacen o výše zmíněné postavy z filmů pro dospělé. Rodiče si patrně neuvědomují, že v předškolním věku se svět fantazie, naplněný symboly, jen málo liší od objektivního světa. Dítě prozatím nemá utvořenu pevnou, ale pružnou pojmovou síť kategorií a vztahů, která by dítěti pomohla vyloučit existenci nereálností.

Další obecnou kategorií, o které bychom chtěli hovořit, je **obecná kategorie „přírodní živly“**. Zjistili jsme, že děti se nejčastěji bojí bouřky, což potvrzuje také Loosli-Usteri (1943), přidává však také strach z hromů a blesků a větru, který se v našem výzkumném vzorku sice objevil také, ale s minimální četností.

Strach z přírodních živlů respondenti připočítávali nejčastěji dospělým (viz otázka č.2). Zde uvedly děti celkem 7 objektů strachu náležících do této kategorie. Předpokládáme, že děti mohou být ovlivněny médii (rozhlas, častěji pravděpodobně televize), ve kterých jsou tyto entity často zmiňovány. Jak je vidět, může být pro děti předškolního věku obtížné tyto obsahy zpracovat. Ačkoli se navenek mohou děti jevit tak, že katastrofické informace předávané televizí nevnímají, mohou být pro ně významným latentním zdrojem strachu a úzkosti. Roli zde může hrát také zkušenost rodičů s těmito objekty, jejich komentáře v blízkosti dítěte, jejich reakce na takové druhy informací. Jsme toho názoru, že také v tomto případě může dítě převzít objekt strachu od dospělého zprostředkovaně, pomocí slyšené nebo v televizi vysledované informace. Děti nasávají celkovou atmosféru, ve které žijí. Když je úzkostný, vystrašený rodič, bude s největší pravděpodobností úzkostné a vystrašené také jeho dítě.

Marks (1987) a Gullone (2000) hovoří o významu modelování, které má vliv na vznik určitého typu strachu u dítěte. Modelování znamená, že dítě pozoruje strachuplné chování například u vrstevníků, sourozenců, rodičů, popřípadě slyší nebo vidí strachuplnou informaci a tímto způsobem strach převeze za svůj. Zde vidíme, jak velmi nebezpečné je posadit dítě

předškolního věku před televizi (díky upoutávkám na večerní filmy pro dospělé v jakékoli denní době) samotné, popřípadě s ním sledovat či probírat v jeho přítomnosti informace katastrofického charakteru bez náležitého vysvětlení, které by odpovídalo věku dítěte. Je zapotřebí dítě v tomto vývojovém období zbytečně nevystavovat těm druhům strachu, které neumí zpracovat a díky svému fantazijnímu, magickému myšlení nedokáže ještě zcela reálně provést realistický náhled na situaci.

V tomto období i díky dosud ne zcela zřetelnému odlišení fantazie a reality se velmi rychle utvářejí nejrozličnější fobie, které většinou však, nejsou-li posilovány, i rychle mizí. Tyto dětské fobie bývají tedy přechodné a jen výjimečně mají přímý vztah k pozdějším neurotickým poruchám v dospělosti. Celá řada celoživotních strachů a fobií má ovšem svůj základ právě v tomto období, např. strach z pavouků, ze psů a jiných zvířat, ale i strach z dětského lékaře (Říčan, 2006). K těmto druhům fobií se může přidružit i další, způsobená sledováním katastrof v televizi v nepřiměřeném věku, kterým věk předškolní nepochybně je.

Poslední kategorií, která byla pro potřeby naší diplomové práce vytvořena, je **obecná kategorie „jiné“**. Zjistili jsme, že respondenti našeho výzkumného vzorku uvádějí zcela konkrétní věci, s velkou pravděpodobností významné pouze pro jednotlivce, popřípadě pro minimální počet dětí. S velkou pravděpodobností zde děti uváděly takové zážitky, které v nich vyvolávaly strach a úzkost – autonehoda, strach z rodiče, děti v mateřské škole, byli zmiňováni také indiáni či kovbojové. V nemalé míře děti zmiňovaly také strach ze zlodějů, o kterém hovoří také Říčan (2006) jako o typickém strachu pro toho vývojové období.

Zajímavý byl také strach z války, popřípadě z nemoci, který byl také zmiňován. Společně s Michalčákovou (2007) zastáváme názor, že v tomto vývojovém období jsou různé druhy strachu obvykle vázány na charakteristiky a události týkající se blízkého prostředí dítěte. Zde bychom mohli nalézt vysvětlení pro tyto zcela konkrétní formy strachu, které respondenti uvedli. Tyto podněty vyvolávající strach v dětech, pocházejí s největší pravděpodobností z vnějšího prostředí dětí, z prostřední mateřské školy nebo rodiny.

Opět se zde ukazuje jako velmi důležitý aspekt strach přenášený informacemi dospělých, které mohou děti bezděčně zachytit a nejsou prozatím zcela schopni je realisticky zpracovat. Vidíme, jak velice důležitou roli hraje rodinné prostředí. Ve shodě s Matějčkem (1999) si myslíme, že pečující osoby se musí zbavit své vlastní úzkosti a strachu, aby tuto emoci nepodporovaly ve svých dětech.

Nyní bychom krátce shrnuli typy strachů, které různí autoři uvádějí jako typické pro toho vývojové období (viz teoretická část diplomové práce), avšak v našem výzkumném vzorku se neobjevily. Různí autoři (např. Bacusová, Rogge) hovoří v souvislosti s předškolním věkem o

typickém strachu, kterým je strach ze zmizení. Tento druh strachu má podle těchto autorů mnoho podob a může se objevit v různých situacích. Jedná se například o strach z tekoucí vody, která mizí v umyvadle, popřípadě strach z vody vypouštěné do vany. Jsou toho názoru, že tento typ reakcí je často spojený také s obavami týkajícími se čistotnosti a toaletního tréninku.

Tato zjištění se nám nepotvrdila, v našem vzorku dětí se neobjevil ani jediný respondent, který by tento typ strachu zmiňoval. Je také možné, že jelikož se tento typ strachu objevuje okolo třetího roku věku dítěte a je dáván do souvislosti s toaletním tréninkem, je již u dětí ve věku pěti až šesti let zcela překonán. Tito autoři však ve své knize neuvádějí, jak ke svým zjištěním došli, proto je obtížné námi získaná data porovnávat s výše uvedenými.

U dětí našeho výzkumného vzorku se neprojevil ani další typ strachu, který je uváděn jako typický pro toto vývojové období – strach z krve (Mackowiaková, 1998; in Hoskovcová, 2006; Loosli-Usteri, 1943). Je možné, že se respondenti s tímto strach vyvolávajícím objektem nesetkali, tudíž jej nepovažují za ohrožující.

Často popisovaným strachem tohoto vývojového období je strach ze tmy (viz kapitola „Strach člověka v ontogenezi“). V našem výzkumném vzorku se neukázal tento typ strachu jako významný, uváděn byl dětmi spíše výjimečně. Můžeme zde tedy souhlasit s Jenem (1982), který tvrdí, že okolo šesti let tento druh strachu mizí společně s tím, jak se vyvíjí obrany dítěte proti němu.

V našem výzkumném vzorku se také nepotvrdil přetrvávající strach ze separace od rodiče ani strach z narození sourozence. Počátky těchto druhů strachu jsou datované taktéž do třetího roku věku dítěte, předpokládáme tedy, u dětí našeho výzkumného vzorku jsou již tyto typy strachu překonány, popřípadě se s nimi respondenti nesetkali (v případě strachu z narození sourozence).

Strach ze školních či předškolních zařízení se v našem vzorku vyskytl, avšak díky velmi nízké četnosti jej nepovažujeme za směrodatný.

Ve druhé části výzkumu jsme se snažili odpovědět na otázku, jaké konkrétní strategie děti našeho výzkumného vzorku používají k regulaci strachu. Zjistili jsme, že děti používají tři druhy strategií, ze kterých jsme pro potřeby naší diplomové práce vytvořili obecné kategorie. Jednalo se o kategorii agresivních stylů řešení, útekových stylů řešení a konstruktivní styly řešení. Ukázalo se, že největší měrou respondenti používali agresivní styly řešení, přičemž docházelo ve velké míře k nápodobě těchto strategií.

To, jak se dokážeme s náročnými situacemi vyrovnat, souvisí se zkušenostmi, které získáváme již od narození. K harmonickému osobnímu rozvoji je nepochybně důležité akceptující rodinné prostředí. Na tomto místě si můžeme položit otázku, jaké je rodinné prostředí, z něhož děti pocházejí. V rozsahu naší diplomové práce nebylo možné s těmito informacemi pracovat, podle našeho názoru by bylo velmi přínosné v dalším výzkumu tato data zahrnout.

Na druhou stranu jsou autoři, kteří hovoří o reakci agresí na určitý typ strachu jako o typické. Jde např. strach ze tmy (Grillon, 1997; in Michalčáková, 2007). Dle Nakonečného (2000) se dokonce může jednat o vrozenou atavistickou reakci na ohrožení jedince.

Můžeme také přemýšlet o souvislosti televizních pořadů pro dospělé a dětských stylů řešení strachu. Bude-li dítě sledovat v televizi program nevhodný pro jeho věk (ve velké míře vysílaných také v odpoledních hodinách), ve kterém převládá násilný typ řešení náročných situací, může tento styl díky nápodobě převzít a začít jej používat jako účinný. Velkou roli zde hrají vychovatelé a způsob, jakým s dítětem jednají, jak jej učí své emoce rozpoznávat a jak je korigovat. Zde můžeme opět zmínit důležitou roli observačního učení na vývoj a zvládání emocí. Dítě se často učí zvládat své emoce podle toho, jak se to naučilo od dospělých, respektive rodičů.

Dle Roggeho (1999) děti překonávají strach pomocí magických sil. Díky magickému myšlení dítě dle názoru tohoto autora dokáže lépe překonat zejména ten strach, který je spojen s vývojovými kroky, kterými si musí každé dítě projít. Tato forma myšlení dává dítěti přiměřený způsob, jak se vyrovnat s obtížnými životními situacemi. V našem výzkumném vzorku se magický styl myšlení u dětí příliš neprojevil, používány byly zcela konkrétní způsoby řešení, pravděpodobně založené na zkušenosti.

Roli zde mohou hrát také temperamentové faktory, výše zmíněná rodina a instituce, které mám poskytují vzdělání. Člověk se v důsledku cíleného vedení, výchovy a společenské zkušenosti učí zvládat situace strachu. V našem výzkumném vzorku jsme s těmito daty nepracovali, nemůžeme jednoznačně hovořit o tom, do jaké míry ovlivňoval temperament dítěte jeho způsob řešení dané situace.

Jsme také toho názoru, že mateřské školy představující pro dítě přechod mezi rodinným prostředím a školou, jsou důležitým činitelem, který může ovlivnit zvládání strachu u dětí. Důležitým předpokladem pro úspěšné zvládání této zátěžové situace je také dostatečná zralost dítěte a jeho schopnost vyrovnat se se zcela novými okolnostmi. Musíme opět zmínit kvalitní ranou citovou vazbu s rodičem nebo později vychovatelem dítěte. Pokud vývoj proběhl bez výraznějšího citového narušení, dosáhla autonomie dítěte již okolo čtvrtého roku věku

takového stupně, že je dítě schopno odložit potřebu matčiny blízkosti a je zcela přirozeně orientováno na prozkoumávání okolního světa (Kulísek, 2000).

Je možné, že některé z dětí našeho vzorku nejsou ještě zcela dostatečně zralé na započetí povinné školní docházky (jednalo se o náhodně vybraný vzorek respondentů předškolního věku), proto používají takový styl řešení zátěžové situace, který náleží dětem vývojově mladším. Vlivem nápodoby pak dochází k opakování těchto stylů řešení i dalšími dětmi výzkumného vzorku.

## 17. Závěr

V naší diplomové práci jsme se zabývali vnímáním strachu u dětí předškolního věku, zajímali jsme se také o konkrétní způsoby řešení situací strachu. Zjistili jsme, že děti našeho výzkumného vzorku nejčastěji uvádějí jako zdroj strachu hada, velmi často také hovoří o pohádkových nebo nadpřirozených bytostech.

Zaujalo nás, že často zmiňovanými druhy strachu byly také postavy z filmů pro dospělé, popřípadě různé druhy přírodních živlů a katastrof. Jsme toho názoru, že děti našeho výzkumného vzorku jsou velmi ovlivněné dnešní televizní kulturou, která mezi nás vysílá velké množství násilí, agrese, neštěstí, lidského utrpení.

Tato myšlenka se nám potvrdila také ve druhé části naší diplomové práce, kdy jsme zjišťovali konkrétní styly řešení strachu u dětí. Nejčastěji děti používaly agresivní popřípadě útekové způsoby řešení strachu, v malé míře se projevily konstruktivní způsoby řešení.

Z naší diplomové práce vyplynulo také několik dalších otázek, popřípadě aspektů, které by bylo zajímavé do výzkumu zahrnout. Jednalo se jednak o souvislost temperamentových faktorů osobnosti a zvládání strachu u dětí, zajímavé by bylo také mapovat konkrétní rodinné prostředí respondentů a sledovat jeho vliv na vnímání strachu.

## 18. Seznam použité literatury

- Ainsworth, M.D.S. (1969): Object Relations, Dependency And Attachment: A Theoretical Review of the Infant – Mother Relationship. *Child Development*, 1969, roč. 40, s. 969-1025.
- Atkinson, R. (2003): *Psychologie*. Praha: Portál.
- Auger, L. (1998): *Strach, obavy a jejich překonávání*. Praha: Portál.
- Bacus, A. (2007): *Mé dítě si věří*. Praha: Portál.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 1977, roč. 84, s. 191-215
- Barešová, Z. (2007): *Strach předškolních dětí a strategie jeho zvládnutí*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta, Katedra Pedagogické a školní psychologie.
- Beck, A.T. (2005): *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. Praha: Portál.
- Bowlby, J. (1988): *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Čáp, J. (1996): *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Damasio, A.R. (2004): *Hledání Spinozy: radost, strast a citový mozek*. Praha: Dybbuk.
- Damon, W.; Lerner R.M. a kol. (2006-2009): *Handbook of Child Psychology, Child Psychology in Practice*, (2006-2009), 6.th ed., č. 1-4. Hoboken : Wiley & Sons
- Disman, M. (2005): *Jak se vyrábí sociologická znalost, příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Dozier, R.W. (1998): *Fear Itself: The Origin and Nature of the Powerful Emotion That Shapes Our Lives and Our World*. New York: St. Martin's Press.
- Drvota, S. (1971): *Úzkost a strach*, Praha: Avicenum.



- Erikson, E. H. (1963): *Childhood and Society*, New York: W.W.Norton.
- Fraibergová, S.H. (2002): *Magické roky*. Praha: Triton.
- Ferjenčík, J. (2000): *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Freud, S. (1926): *Hemmung, Symptom und Angst*. Frankfurt: Fischer.
- Freud, S. (1969): *Vybrané spisy I./I. Přednášky k úvodu do psychoanalysy, 2. Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalysy*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
- Freud, S. (1936): *Úvod do psychoanalysy*. Praha: Julius Albert.
- Gullone, E. (2000): The Development of Normal Fear, a Century of Research. *Clinical Psychology Review*, 2000, roč. 20, č. 4, s. 429-451.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (1997): *Psychológia osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HendlChyba! Záložka není definována., J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hoskovcová, S. (2006): *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hučín, J. (2005): Strach: Nejčastější emoce. *Psychologie dnes*, 2005, roč. 11, č. 9, s.11-15.
- Jenö, R. (1982): *Strach, hnev a agresivita*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kagan, J. (1992): Initial Reactions of Unfamiliarity. *Psychological Science*, 1992, roč. 1, č. 6, s. 171-174.
- Kagan, J. (1998): Inhibited and Uninhibited Types of Children. *Child Development*, 1998, roč.60, s. 838-845.
- Kagan, J. (1999): The Role of Parents in Children's Psychological Development. *Pediatrics*, 1999, roč. 1, č.1, s. 356-374.
- Kagan, J. (2001): The Need for New Constructs. *Psychological Integrity*, 2001, č.2, s. 84-103.
- Kondáš, O. (1977): *Klinická psychológia*. Martin: Osveta.

- Koukolík, F. (2000): *Lidský mozek: funkční systémy, norma a poruchy*. Praha: Portál.
- Krejčířová D., Langmeier, J. (1998): *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Kulišťák, P. (2003): *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
- Kulísek, P. (2000): Problémy teorie raného citového přilnutí (Attachment). *Československá psychologie*, 2000, roč. 44, č. 5, s.404-422.
- Loosli-Usteri, M. (1943): *Die Angst des Kindes*. Bern: Hans Huber.
- Macek, P.; Smékal, V. (2002): *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal.
- Mareš, J. (2002): Strach z bolesti: Teorie a empirické výzkumy. *Bolest*, 2002, č.1, s. 17-27.
- Marks, I. (1987): The Development of Normal Fear. *A Review. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1987, roč. 28, č. 5, s. 667-697.
- Matějček, Z. (1992): *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z. (1997): Strašpytel. *Informatorium*, 1997, Roč. 4, č.4, s. 25-28.
- Matějček, Z. (1999): *Co, kdy a jak je výchově dětí*. Praha: Portál.
- Maurer, A. (1965): What Children Fear. *The Journal of Genetic Psychology*, 1965, roč. 106, s.265-277.
- Medved'ová, L. (1995): Úzkostnost jako moderátor zvládání stresu u dětí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1995, roč. 30, s. 68-82
- Michalčáková, R. (2007): *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Barrister & Principal.
- Nakonečný, M. (2000): *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- Peterson, L.W., Hardin, M.E. (1997): *Děti v tísní: příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton
- Piaget, J. (2007): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

- Praško, J. a kol. (2005): *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika, léčba*. Praha : Portál.
- Praško, J.; Kosová,J. (1998): *Kognitivně-behaviorální terapie úzkostných stavů a depresí*. Praha: Grada.
- Prekopová,J.; Hellinger, B. (2008): *Kdybyste věděli, jak vás miluji*. Brno: Cesta
- Prokopius, V., Šulista,P. (2007): *Tvořivá síla strachu*. Praha: Triton.
- Rachman, S. (1997): The Conditioning Theory of Fear Acquisition: A critical examination. *Behaviour Research and Therapy*, 1997, roč.15, s. 375-387.
- Rogge, J.U. (1999): *Dětské strachy a úzkosti*. Praha:Portál.
- Rydell,A.M. a kol. (2003): Emotionality, Emotion Regulation and Adaptation among 5 from 8 – year – old Children, *Child Development*, 2003, roč. 3, s. 30-47.
- Říčan, P. (1990): *Cesta životem*. Praha:Pyramida.
- Říčan, P. (2006): *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Scherer,K.R.; Banse, R. (1996): Acoustic Profiles in Vocal Emotion (on-line). *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, roč. 70, č.3, str. 614-636, (citace 8.6.2009).  
Přístup z Internetu:  
[http://www.psychologie.uni-bonn.de/fileadmin/sozial/Banse/Banse\\_jpsp\\_1996.pdf](http://www.psychologie.uni-bonn.de/fileadmin/sozial/Banse/Banse_jpsp_1996.pdf)
- Schreeve, J. (2005): Čeho se bát? *National Geographic*, 2005, č. 3, str. 52-53.
- Solomon, R.C. (2003): *What Is an Emotion*. New York: Oxford university Press.
- Stuchlíková,I. (2002): *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Stuchlíková,I. (2005): *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.
- Svoboda, M. a kol. (2001): *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Šulová, L. (2004): *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch. (2003): *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.

- Šturma, J., Vágnerová, M. (1987): *Kresba postavy: Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Švancara, J. (1973): *Psychologie emocí a motivace*. Praha: SPN.
- Vavrda, V. (2001): Dětská hra a psychoanalýza. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, str. 498-513.
- Vavrda, V. (2005): *Otázky soudobé psychoanalýzy*. Praha: Nakladatelství lidové noviny
- Vágnerová, M. (2000): *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005): *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vymětal, J. (1979): *Úzkostné děti a jejich výchova*. Praha: SPN.
- Vymětal, J. (2004): *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál.
- Watson, J.B.; Rayner, R. (1920): Conditioned Emotional Reactions (on-line). *Journal of Experimental Psychology*, 1920, roč. 3(1), str. 1-14. (citace 12.5.2009). Přístup z Internetu: <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/emotion.htm> 12.5.2009
- Žižlavský, M. (2004): *Metodologie výzkumu v sociální politice a v sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita.

## 19. Shrnutí

Strach a jemu podobná úzkost jsou nejčastěji studovanými emocemi. Strach se mění rok co rok, někdy měsíc co měsíc. Některé formy strachu mizí, jiné se objevují. Jak dítě zraje, brání se stále účinněji jeho vlivu. Většina forem strachu je běžná a se zráním odezní. Některé formy strachu, jako například strach z pavouků, vody, nebo ze tmy, zanechají stopy do budoucnosti.

Každé období ve vývoji dítěte má své charakteristické rysy, vlastní obtíže. My jsme se zaměřili na zmapování typů strachu u dítěte předškolního věku. V předškolním věku se svět fantazie, naplněný symboly, jen málo liší od objektivního světa. Prozatím nebyla utvořena pevná, ale pružná pojmová síť kategorií a vztahů, která by dítěti pomohla vyloučit existenci nereálností. Ke strachu dítěte přispívá také svět pohádek s nevyčerpatelným souborem příšer a nereálných nebezpečí. I ty jsou však neodmyslitelnou součástí lidského světa.

Existuje mnoho studií, které ukazují, že děti předškolního věku dokáží spontánně hovořit o svých afektivních stavech stejně tak dobře jako o emocích druhých. Důkazem jsou také rozhovory dětí a jejich rodičů, které ukazují, že předškolák dokáže hovořit nejen o tom, jak se cítí, ale také o svých předchozích a budoucích emocích.

Takové prostředí, ve kterém jsou uspokojovány základní psychické a sociální potřeby dítěte, vytváří bezpečný prostor pro zkoumání a poznávání vlastních emocí. Rozšiřování emočního rejstříku dětí a posilování schopnosti tyto emoce reflektovat jsou důležitým předpokladem pro jejich dobrou regulaci.

Empirická část naší diplomové práce ukazuje, jaké konkrétní typy strachu dítě předškolního věku v dnešní době prožívá a jakým způsobem je zvládá. Ukazuje se, jak mocný vliv na vývoj strachu má dnešní, tzv. televizní kultura, bezprostředně ovlivňující vnímání a prožívání dítěte. Zjistili jsme, že kromě typů strachu, které jsou popisované v literatuře, dnešní děti vnímají také strach spojený s přírodními katastrofami a postavami z filmů pro dospělé.

Popisujeme také jednotlivé typy regulačních mechanismů, které se u dětí našeho výzkumného vzorku objevily. Došli jsme k závěru, že velkou roli hraje u dětí předškolního věku napodoba stylů řešení, přičemž nejčastěji jsou napodobovány agresivně laděné styly zvládání emocí strachu.

## **20. Přílohy**























